
Niveau(x) d'enseignement : 3
Centre d'intérêt : 270

Numéro EDUQ : 9270577

Drolet, Michèle.

L'enseignement en milieu socio-économiquement faible / Michèle Drolet. --
[Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des
études, 1990.
158 p. ; 28 cm.

Code: 880-510. Bibliogr. : p. 154-158.

ISBN 2-920766-86-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Commission des écoles catholiques de Montréal.
Service des études

Descripteur(s) : Milieu défavorisé * Echec scolaire * Intégration scolaire
* Adaptation scolaire * Culture * Classe sociale * Pauvreté *
Développement du langage * Apprentissage de la lecture * Langue écrite *
Education préscolaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Cet ouvrage fait le point sur la recherche qui se fait au Québec et
ailleurs sur les enfants défavorisés en milieu scolaire. Les deux
premiers chapitres visent à améliorer la connaissance de la clientèle
scolaire de milieu défavorisé. Le premier chapitre présente les
différents diagnostics avancés pour expliquer l'échec scolaire. On y
retrouve deux thèses : celle du déficit cumulatif et celle de l'école
inadaptée. Le chapitre deux définit l'identité socio-culturelle de trois
groupes particulièrement confrontés à la défavorisation économique : les
ouvriers, les employés et les pauvres. Le troisième et dernier chapitre
énonce des prescriptions pédagogiques qui tiennent compte à la fois de
caractéristiques socio-culturelles et de principes garantissant un
enseignement adapté.

Type de document :

Phénomène économique

Michèle Drolet



LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

Service des études

**L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU
SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT
FAIBLE**



NC-119

MICHÈLE DROLET

L'utilisation du seul masculin - genre
représentant en français le neutre inexistant -
pour désigner l'un et l'autre sexe, n'a d'autre
but que d'alléger la lecture de ce texte.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	1
REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	3
 CHAPITRE I	
DIAGNOSTICS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE EN MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLE	7
 SYSTÈME ET CULTURE SCOLAIRE: DE L'ÉCOLE DES SEIGNEURS A L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	
L'intervention en milieu défavorisé: des programmes compensatoires de préscolarisation à l'adaptation de l'enseignement	8
Première phase:	
intégration des enfants au système scolaire traditionnel	15
Deuxième phase:	
programmes compensatoires et thèse du déficit cumulatif	16
Recherches québécoises pour préciser le déficit des enfants défavorisés	28
<i>Etude du langage</i>	30
<i>Etude de la capacité d'attention</i>	34
<i>Etude de l'intelligence</i>	35
<i>Etude du développement socio-affectif</i>	39
<i>Des programmes compensatoires pour assurer l'égalité des chances</i>	44
Troisième phase:	
connaissance du milieu et adaptation de l'enseignement	45
<i>La thèse du déficit cumulatif fait place à celle de l'école inadaptée</i>	46
 CHAPITRE II	
L'IDENTITÉ SOCIO-CULTURELLE	48
MODÈLE PSYCHOLOGIQUE ET MODÈLE SOCIOLOGIQUE	49
LA CULTURE	51
<i>Le point de départ de la culture</i>	51
<i>Le second niveau de la culture</i>	51
<i>Le troisième niveau de la culture</i>	52
<i>Le modèle culturel</i>	53
<i>Les inégalités sociales et les pouvoirs de domination</i>	54
Les classes sociales	55
Les classes préindustrielles	57
Les classes industrielles	57
La classe ouvrière	58
<i>Historique: transformation du modèle culturel</i>	58
<i>La culture et la condition ouvrières contemporaines</i>	61
Conditions de vie et culture des employés	67

TABLE DES MATIÈRES

La classe des pauvres	69
<i>Les pauvres à travers l'histoire</i>	69
<i>Définition de la pauvreté</i>	71
<i>Le concept de culture</i>	73
<i>La culture de pauvreté</i>	74
Les caractéristiques de la culture de pauvreté, d'après Lewis	76
Concept de culture de pauvreté: principales critiques	79
<i>Les caractéristiques des pauvres, d'après Campeau (1972), Valentine (1968),</i>	
<i>Kutler (1975), Miller (1976), Lesemann (1970), et Tousignant et Morales (1984)</i>	83
Les nouvelles pauvretés au Québec: portrait, analyse de la situation et	
solutions mises de l'avant	93
CONCLUSION	102
CHAPITRE III	
MODÈLE D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ AUX	
CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE	107
ADAPTER L'ENSEIGNEMENT	109
L'apprentissage	109
L'apprentissage du langage	114
<i>Le langage en milieu défavorisé</i>	115
<i>La langue (orale et écrite), un élément de la culture</i>	121
<i>Principe à retenir dans l'enseignement: créer des contextes culturels congrus</i>	124
L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT:	
PRESCRIPTIONS PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES À LA SOCIO-	
CULTURE	129
Pouvoir et prestige social: accès à la connaissance	129
<i>Le langage écrit: importance des modèles et culture à implanter</i>	130
<i>Les objectifs à poursuivre au niveau de l'enseignement de la lecture</i>	133
<i>L'importance des connaissances antérieures</i>	134
Enseignement de la lecture: des interventions adaptées	135
<i>La démarche pédagogique commandée par l'apprentissage de la langue</i>	135
<i>Des contenus pertinents et un bain d'informations</i>	136
<i>Préparation des textes et des situations de lecture</i>	138
<i>L'écriture au service de la connaissance</i>	144
<i>Modèles d'écriture</i>	146
<i>Prototypage d'activités d'écriture</i>	146
<i>La publication</i>	148
CONCLUSION	150
BIBLIOGRAPHIE	154

PRÉSENTATION

Le présent ouvrage répond à la volonté de l'Opération Renouveau qui invite, depuis 6 ans, les praticiens des écoles de milieu défavorisé à offrir un enseignement adapté. L'enseignement doit être sur mesure, affirme l'Opération Renouveau, car la clientèle scolaire de milieu défavorisé, plus que toute autre, est aux prises avec le problème de l'échec et de l'abandon scolaire. Une société qui se veut égalitaire ne peut accepter que le succès scolaire soit le privilège des plus favorisés. L'école, si elle veut remplir sa mission, ne peut plus se satisfaire d'offrir «un peu plus de la même chose»: pour répondre véritablement aux besoins de sa clientèle défavorisée, elle doit développer un nouveau savoir-faire. Cette façon de voir les choses est plus prometteuse que celle qui prétend remettre les enfants pauvres sur la bonne voie en les soustrayant à l'influence néfaste de leur famille.

Confrontée à une clientèle dont les besoins sont de plus en plus diversifiés (à la défavorisation socio-économique croissante s'ajoute la multiethnicité), et consciente des récents développements scientifiques, la C.É.C.M. recommande que soit dispensé dans ses écoles ce qu'il est convenu d'appeler un enseignement adapté.¹

Cet enseignement adapté, loin d'être le lot d'une clientèle particulière, sied à tous les élèves. Malgré sa récente histoire, la pédagogie connaît déjà des transformations majeures. Nous sommes, aujourd'hui, loin du temps où le maître, grand pourvoyeur de connaissances, amenait les élèves à emmagasiner celles-ci et les répéter le temps venu. De récents développements scientifiques nous font voir que l'enfant est le seul responsable de son apprentissage, et que le maître doit agir comme modèle et comme guide auprès de celui-ci.

Le message est univoque: il est urgent de mieux connaître la clientèle à laquelle on s'adresse, car on ne peut plus enseigner efficacement sans connaître ses élèves. Il semble qu'on soit toujours plus sensible aux différences lorsqu'elles se lisent dans les traits ou qu'elles s'entendent phonétiquement. Cependant, l'échec de l'école en milieu défavorisé nous oblige à reconnaître qu'il y a sûrement chez cette clientèle des caractéristiques auxquelles on parvient difficilement à être sensible.

¹ Voir le texte intitulé: L'Enseignement à la C.É.C.M.: des interventions pédagogiques adaptées, Service des Études, 1990.

Les deux premiers chapitres du présent ouvrage visent à améliorer la connaissance de la clientèle scolaire de milieu défavorisé. Le premier chapitre présente les différents diagnostics avancés pour expliquer l'échec scolaire. On y retrouve deux thèses: celle du déficit cumulatif et celle de l'école inadaptée. Le chapitre II définit l'identité socio-culturelle de trois groupes particulièrement confrontés à la défavorisation économique: les ouvriers, les employés et les pauvres. Le troisième et dernier chapitre énonce des prescriptions pédagogiques qui tiennent compte à la fois de caractéristiques socio-culturelles et de principes garantissant un enseignement adapté.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très chaleureusement Mme Micheline Pothier, laquelle a pensé, permis et encouragé la réalisation de cette étude. Nous remercions également M. Jean-Denis Marchand, qui a soutenu et assuré la poursuite des travaux. Sans leur engagement, une telle étude n'aurait pu être menée à terme, car la recherche, plus souvent qu'autrement, apparaît futile à ceux qui considèrent à la fois les fonds qu'elle engage et les besoins criants des intervenants des écoles.

Nous tenons aussi à remercier Mme Mona Leblanc, M. Marcel St-Jacques et M. Gilles Primeau, ces personnes ont assuré la supervision de nos travaux. Ils ont su contrôler la qualité de ceux-ci tout en assurant la marge de manoeuvre qui encourage et nourrit la créativité.

Nos remerciements vont aussi à M. André Pronovost, qui a assuré la révision linguistique du texte en dénonçant avec force le discours pédagogique stéréotypé, compliqué et souvent vide de sens.

Nous ne saurions passer sous silence l'importante contribution de Mme Ginette Laurin, qui a signé la dactylographie et la mise en page du manuscrit, ni celle de Mme Lyne Martin, qui nous a fait profiter de critiques fort pertinentes.

INTRODUCTION

La dialectique de cet ouvrage rejoint le projet fondamental de la C.É.C.M. en matière d'éducation. Présenté et décrit dans le document: L'enseignement à la C.É.C.M.: des interventions pédagogiques adaptées, ce projet invite les praticiens à fonder l'enseignement sur l'état des connaissances des élèves.

Cette façon de voir les choses n'a rien d'une nouvelle mode, ni ne tient du credo de quelques originaux: elle puise à même la recherche scientifique. Comme l'apprentissage n'est possible que pour celui qui fait des liens entre l'information nouvelle et celle qu'il possède déjà, l'enseignement, pour être efficace, doit s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves. Les connaissances dépassent le seul savoir théorique: elles incluent le savoir-faire, les attitudes, les croyances, etc., bref toutes les traces que laisse en mémoire l'expérience humaine. On ne saurait que trop insister sur l'importance des connaissances antérieures: loin d'emmagasiner passivement l'information qui lui est transmise, l'élève intègre et lie celle-ci à son bagage de connaissances antérieures, processus en vertu duquel il saisit progressivement les réalités qui l'entourent.

Mieux connaître le milieu et la clientèle scolaire, et transposer cette connaissance dans la pratique pédagogique, est depuis six ans le leitmotiv de l'Opération Renouveau. Les concepts n'ayant jamais été clairement définis, l'orientation de l'Opération Renouveau a donné lieu à toutes sortes d'interprétations. Certains ont vu dans cette orientation le danger de célébrer le ghetto, autrement dit le danger de ne parler aux enfants que de leur quartier et de leurs expériences quotidiennes, et de s'en tenir là. D'autres ont cru qu'il fallait, pour amener les enfants à en profiter davantage, mieux connaître les aspects physiques et matériels du milieu (institutions, structures d'accueil, etc.). D'autres enfin, assurés de connaître le milieu et convaincus qu'il est difficile de construire sur les manques ou sur les tares des enfants pauvres, n'ont vu dans cette orientation aucune solution aux difficultés que pose l'enseignement en milieu défavorisé. Malgré ces difficultés, nous sommes aujourd'hui plus convaincus que jamais que le succès de l'enseignement passe par la connaissance de la clientèle. Ce qu'il faut, et il est urgent de le faire, c'est préciser les caractéristiques de la clientèle scolaire de milieu défavorisé. Définir l'identité socio-culturelle pour ajuster en conséquence les pratiques pédagogiques est une avenue prometteuse, et l'histoire fait la preuve de la pertinence de ce choix.

On s'intéresse à la clientèle scolaire de milieu défavorisé depuis le début des années 50: et pour cause, celle-ci est aux prises avec le problème de l'échec et du sous-rendement scolaires. Qui plus est, la durée, la réussite et l'orientation de la carrière scolaire sont tributaires de la classe sociale. L'école doit expliquer les écarts de rendement, et différents diagnostics défilent, chacun tentant d'expliquer les difficultés vécues à l'école par les enfants de milieu défavorisé. La thèse du déficit cumulatif est celle qui fait le plus couler d'encre, et celle qui engage les plus grands investissements financiers. Cette thèse attribue aux enfants défavorisés la responsabilité de l'échec, prétendant qu'ils cumulent des tares dans différents domaines de développement, comme le langage, l'intelligence, le domaine socio-affectif.

Les Américains, en raison de l'immigration massive des populations défavorisées du Sud vers les grandes villes du Nord, sont les premiers confrontés aux difficultés que posent la scolarisation des défavorisés. La première solution en est une de compensation: programmes de rattrapage et recherches pour préciser la nature du déficit se succèdent. Les évaluations de ces programmes compensatoires montrent que les effets bénéfiques (mesurés par des tests cognitifs) ne résistent pas au temps, et que les instruments et les situations utilisés pour préciser la nature du déficit, fortement imprégnés de la culture des chercheurs, ne permettent pas de tracer un portrait honnête des habiletés et des aptitudes des enfants défavorisés.

Des chercheurs québécois font, eux aussi, quelques années plus tard, la preuve de l'invalidité de la thèse du déficit cumulatif. Et cette thèse doit, devant les preuves accablantes, être remplacée par celle de l'école inadaptée.

La thèse de l'école inadaptée, il faut bien l'avouer, ne connaîtra jamais le succès de son aînée; peut-être parce qu'elle a le malheur de faire porter à l'école la responsabilité de l'échec. L'école, parce qu'elle fait sienne les orientations de la classe dominante, est inadaptée aux modes de vie, aux conduites et aux valeurs des défavorisés. À cela il faut ajouter que la pédagogie n'est jamais neutre socialement parlant; elle a toujours une saveur culturelle, de par le choix de ses contenus, et de par les stratégies didactiques qu'elle met en place ou qu'elle omet de mettre en place.

Les enfants des quartiers défavorisés sont issus de familles qui, tout en connaissant les valeurs et les conduites de la classe dominante, ne peuvent, compte tenu de leurs limites économiques, vivre en fonction d'elles. Ces familles, confrontées à des conditions souvent brutales d'existence, n'ont d'autre choix (pour survivre) que de s'adapter en développant des conduites et des valeurs jugées marginales. Par exemple, les familles défavorisées, contrairement aux plus favorisées, vivent au jour le jour. Il est difficile, voire impossible de planifier à long terme quand les ressources sont limitées. La limite des ressources, bon gré mal gré, centre les gens sur le quotidien.

C'est donc la thèse de l'école inadaptée qui nous oblige à préciser l'identité socio-culturelle. Comme les quartiers populaires sont en majorité ceux des ouvriers, des employés et des pauvres, nous nous intéressons à la culture de ces trois groupes sociaux. Tracer un portrait précis de ceux-ci n'est pas chose facile: c'est sûrement pour cette raison que de nombreuses personnes ont tenu un discours prônant l'adaptation culturelle sans pour autant définir ce que sont la culture et les conséquences pédagogiques de sa prise en considération.

La définition de la culture que nous retenons s'appuie sur des facteurs objectifs, et elle a le mérite de présenter honnêtement les choses. Selon celle-ci, ce sont les facteurs économiques (ou le type de travail du chef de famille) qui, à un premier niveau, déterminent la culture. Viennent ensuite les comportements tributaires des facteurs économiques: ils précèdent les agirs autour de la nourriture, des vêtements, de l'organisation du temps et de l'espace, et des relations interpersonnelles. Les comportements sont régis par des normes ou

par des règles qui reposent à leur tour sur des valeurs. Cette définition vient donc ébranler la croyance voulant que les valeurs d'un groupe social définissent à un premier niveau sa culture. Les conditions économiques imposent, plus souvent qu'autrement, de telles limites aux défavorisés que ceux-ci n'ont d'autre choix que de se détourner des valeurs de la classe dominante.

Le lecteur sera à même de constater que le portrait de la culture des différents groupes sociaux (ouvriers, employés et pauvres) n'est pas aussi précis que souhaité. D'abord, il s'est transformé au cours de l'histoire; ensuite, il n'est pas fixe, la culture d'un groupe étant sans cesse en mouvement et en redéfinition; finalement, il ne peut être exhaustif, puisqu'il est impossible d'appréhender tous les aspects de la culture d'un groupe. Malgré cela, le portrait rend compte de façon objective et nuancée des effets de la défavorisation. Comme les préjugés vont toujours bon train et que l'école est souvent un terrain propice aux attitudes discriminatoires, il importe d'informer les intervenants des différences qu'engendre le pouvoir économique. On se garde ainsi de la tendance à sous-évaluer et à juger négativement les défavorisés, qui sont de plus en plus victimes de politiques leur faisant porter la responsabilité de leur pauvreté, voire celles du chômage et du déficit économique.

Autant ce portrait permet de saisir objectivement les différences socio-culturelles, autant il permet de saisir les caractéristiques qui influencent l'apprentissage, tels, l'importance du temps présent, l'utilisation des sens pour accéder à la compréhension, le besoin de gratifications immédiates, la valorisation de la coopération. Et c'est à partir de ces caractéristiques que sont définies des prescriptions pédagogiques culturellement congrues. Ces différentes prescriptions n'ont pas la prétention de résoudre toutes les difficultés que pose l'enseignement du français en milieu défavorisé. Elles commandent des gestes, des attitudes et des interventions qui rendent les apprentissages possibles pour des enfants appartenant à un univers culturel souvent très différent de celui des enseignants.

Les prescriptions pédagogiques adaptées à la socio-culture ne sont pas différentes de celles inscrites dans le cadre de référence: L'enseignement à la C.E.C.M.: des interventions pédagogiques adaptées. Elles commandent, tout comme ces dernières, que l'enseignant agisse comme modèle et comme guide, et qu'il ait un effet rétroactif sur les apprentissages. Elles commandent, finalement, que l'enseignant assure à ses élèves des pratiques autonomes dans des situations variées. Ce que ces prescriptions ont de particulier, c'est qu'elles prennent en considération, de surcroît, certaines caractéristiques socio-culturelles. Par exemple, on sait qu'un des effets de la défavorisation est de river les gens à leur univers immédiat; bien malgré eux, les défavorisés ne connaissent que leurs propre voisinage et mode de vie. Leur bagage de connaissances est par le fait même beaucoup moins large que celui des gens qui ont accès à une foule d'expériences diversifiées. L'apprentissage, redisons-le, commande qu'il y ait un point de contact entre ce que l'élève connaît déjà du monde, et ce qu'on souhaite lui enseigner. L'enseignant de milieu défavorisé ne peut se contenter d'imaginer les connaissances antérieures des élèves, car la distance culturelle qui le sépare de ces derniers risque fort de le conduire sur de fausses pistes. Il doit donc favoriser l'expression des connaissances antérieures

et en tenir compte tout au long de la situation d'apprentissage. En somme, il doit constamment s'assurer que les élèves arrivent à faire les liens que commande l'apprentissage. Comme nous le verrons, l'enseignant facilite aussi l'apprentissage en agissant comme modèle, c'est-à-dire en lisant et en reconstruisant, à voix haute, le sens d'un texte, ou encore en menant des pratiques au cours desquelles il assume des parties de la tâche; mais parce qu'il est en milieu défavorisé, il a davantage le souci de vérifier les connaissances antérieures de ses élèves, et il choisit des contenus ou des thématiques qui ouvrent à ceux-ci des fenêtres sur le monde.

CHAPITRE I

**DIAGNOSTICS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE
EN MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLE**

SYSTÈME ET CULTURE SCOLAIRES: DE L'ÉCOLE DES SEIGNEURS À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

L'éducation n'a pas toujours été l'apanage de l'école. Les adultes d'autrefois, en effet, transmettaient la plupart des savoirs aux enfants, qui partageaient avec eux travaux et activités quotidiennes.

C'est au Moyen Âge que l'école s'approprie l'éducation des enfants. «Les membres du clergé se spécialisèrent alors à transmettre le savoir dans un lieu qui devint isolé du monde des adultes et coupé de la vie quotidienne.»¹ Pendant des siècles, cette école appartiendra à l'élite de la société. On y transmettra des savoirs abstraits. On y enseignera la religion, la morale, le maniement des mots. En somme, l'école de cette époque répond aux attentes de l'aristocratie. Les paysans et les ouvriers profitent toujours des activités quotidiennes pour permettre aux enfants de faire des apprentissages pratiques. C'est la révolution industrielle qui amènera l'école à se transformer et à répondre aux besoins d'une nouvelle classe sociale, la bourgeoisie industrielle. Ces besoins seront essentiellement d'ordre technique et scientifique. La classe dominante verra à ce que les ouvriers nouvellement installés à proximité des centres de production puissent aussi s'instruire. L'école du peuple, ou des pauvres, naîtra de cette volonté de faire des ouvriers des «travailleurs disciplinés et de bons citoyens».

Les enfants des classes inférieures auront accès aux études primaires, mais les études supérieures continueront d'être réservées à l'élite de la société. Les luttes ouvrières amèneront certains changements, tels l'allongement de la scolarité obligatoire et le prolongement de la gratuité scolaire aux niveaux supérieurs.

C'est ainsi que la démocratisation de l'enseignement verra le jour. Cependant, on aura tôt fait d'observer que l'origine sociale influencera la réussite et l'orientation scolaire, de même que la durée de la scolarité.

Même si, au départ, l'école publique a été créée pour répondre aux besoins des couches les plus défavorisées de la société (éducation de masse), cette clientèle devra, et ce jusqu'à nos jours, affronter les plus grandes difficultés scolaires et se contenter des derniers rangs.

L'École québécoise suit un itinéraire parallèle à celui de l'École européenne. Nous évoquerons brièvement l'évolution du système scolaire québécois. Le fait que le système scolaire québécois a lui aussi fait l'expérience de la démocratisation de l'enseignement, en offrant une chance égale à tous, justifie ce rappel historique.

¹ Ceccon, C., Darcy de Oliveira, M., et R., Harper, B., Fonvieille, R., Attention, école!, document fidac 16/17, p. 22.

Trois étapes caractérisent, au dire de Milner (1984), l'évolution de l'éducation au Québec. La première étape s'étend des origines de la Nouvelle-France au milieu du XIX^e siècle; c'est l'étape de la « mise en place des fondements du système d'éducation ». La seconde étape se prolonge jusqu'au début des années 1960; le système confessionnel s'est profondément enraciné. Vient ensuite la troisième étape, celle de la présente réforme, caractérisée, selon nous, par la réglementation de la langue d'enseignement et par la remise en cause des lieux de pouvoir et du statut confessionnel de l'école.

En 1760, la Nouvelle-France, rappelle Milner (1984), ne comptait que 65,000 habitants. Le système d'éducation, fort rudimentaire, avait pour mission de former des religieux et de convertir les indigènes. L'arrivée massive des colons de langue anglaise à la fin du siècle donne naissance, au Québec, à un système d'éducation publique. Deux lois commandent, en 1828 et en 1829, l'ouverture d'écoles dans des régions francophones. On dénombre 325 écoles en 1828. Ce chiffre atteint 1,282 en 1832. Mais l'agitation politique des années qui suivent entraîne la fermeture d'écoles. Par la suite, le clergé résistera à la mise en place d'un système public, désireux qu'il est d'assujettir l'école à son unique contrôle. Malgré ces résistances, différentes lois (1841, 1845 et 1846) donneront naissance à un système public biconfessionnel.

C'est en 1875 que l'Église, forte de la loi abolissant le ministère de l'Instruction publique et assurant la participation des évêques au conseil de l'Instruction publique, triomphe. L'Église aura pour alliés, phénomène fort intéressant, les anglo-protestants. La création de réseaux confessionnels distincts sera pour Alexander Tillich Galt, chef de file des anglo-protestants, le seul moyen de préserver les écoles de la minorité anglaise contre l'intrusion de la majorité catholique (francophone). Et il réussira «...à faire consacrer par l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, qu'il aida à rédiger, la nature confessionnelle des écoles du système scolaire. Les commissions scolaires confessionnelles furent ainsi placées hors d'atteinte des décisions des législateurs provinciaux.»¹

Jusqu'à la fin du siècle, le clergé domina l'école en empêchant l'État d'établir son autorité en éducation. Et, grâce à ses comités protestants et catholiques, le clergé maintint sur les programmes et sur le personnel enseignant des écoles «dites publiques» un pouvoir que Milner qualifie «d'autorité exclusive».

«L'Église fera évoluer à sa guise et selon ses idées l'enseignement qu'elle préconise», ajoute Tétu de Labsade (1990). «Le comité catholique, poursuit-elle, responsable d'une majorité de plus en plus grande, deviendra un organisme centralisateur de première grandeur et décidera d'une orientation du système public qui allait durer jusqu'au rapport Parent (1966).»²

¹ Milner, H., *La réforme scolaire au Québec*, Québec/Amérique, Montréal, 1984, p. 28.

² Tétu de Labsade, F., *Le Québec un pays, une culture*, Boréal, 1990, p. 185.

Monseigneur Bruchési, succédant à Monseigneur Bourget, réussit en 1901 à neutraliser «la première d'une série de tentatives» ayant pour objectif de rendre l'enseignement obligatoire.

Pendant de longues années, selon Dion (1970), les gouvernements subséquents tenteront en vain de rétablir le poste de ministre de l'Éducation, d'imposer à toute la province l'uniformité des manuels scolaires, et d'instituer l'instruction obligatoire et gratuite. Ces mesures, perçues comme des efforts pour répéter l'expérience française au Québec (des événements avaient diminué en France le pouvoir de l'Église en éducation), seront qualifiées par plus d'un «d'inspiration maçonnique», et dès lors décriées.

Le système scolaire québécois devient un lieu d'engagement pour les religieux occupant différents postes hiérarchiques: les évêques siègent au Conseil de l'instruction publique, les curés dirigent les écoles locales, les religieux et les religieuses représentent 53% du personnel enseignant des écoles primaires et 85% du personnel enseignant des niveaux intermédiaires et supérieurs.

Les subventions de l'État en matière d'éducation sont réduites à l'essentiel. Ainsi, jusqu'en 1908, on dépensera annuellement une somme inférieure à 0.50 pour chaque enfant inscrit à l'école primaire. Non seulement le système fonctionne à bon compte, le salaire des religieux étant très bas, mais il est aussi efficace, eu égard à leur dévouement. L'éducation sera, jusqu'à la Première Guerre, du ressort de l'Église plutôt que de l'État. Il faudra attendre 1943 avant que l'instruction ne devienne obligatoire au Québec. Le Québec conservera longtemps un taux de fréquentation scolaire nettement inférieur à celui des autres provinces canadiennes.

La société québécoise du début du siècle se définit par ses traditions rurales, et les valeurs chrétiennes et humanistes l'emportent. Cette époque accorde une valeur prestigieuse à l'instruction. Toutefois, seule l'élite de la société accède aux professions libérales (prêtise, médecine et droit), les autres classes sociales devant se contenter d'une scolarité tout à fait minimale. Quant aux études secondaires, qui relèvent des institutions privées, elles sont réservées aux étudiants issus de milieu favorisé.

Une réforme importante, la création du cours primaire supérieur, voit le jour vers les années 1920. D'une durée de trois ans, celui-ci s'adresse aux moins fortunés et donne accès à quelques programmes universitaires. «Selon Audet (1971)... le cours primaire supérieur s'appliqua à devenir réellement un enseignement du second degré; il rendit d'éminents services aux jeunes des classes moyennes, à qui il permit d'accéder aux carrières du commerce, du génie et des services.»¹

¹ Lévesque, M., L'égalité des chances en éducation, Considérations théoriques et approches empiriques, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche, 1979, p. 28.

Pour Tétu de Labsade, le cours primaire complémentaire conduira plus souvent qu'autrement à l'agriculture, à l'art ménager, au commerce, ou à l'industrie, et jusqu'en 1929 seuls les enfants favorisés auront accès à l'université après le cours primaire et secondaire.

À cette époque, selon Milner, le personnel enseignant est mal formé et mal payé, et ce n'est qu'en 1939 que sera exigé un certificat d'aptitudes professionnelles, exception faite pour les membres du clergé. Les innovations en éducation émaneront du secteur protestant, beaucoup plus riche que le secteur catholique. À partir de 1931, les anglophones auront accès à l'université au terme des études secondaires. Quant aux francophones, ce n'est qu'à compter de 1956 qu'ils pourront se prévaloir du même droit.

C'est le high school du système anglais qui attribue le privilège d'accéder à plusieurs programmes universitaires anglais. La situation est autre pour les francophones: seuls les plus doués du secteur public entrent à l'université «par la petite porte», c'est-à-dire au terme des études secondaires; les autres, favorisés et issus du secteur privé, y accèdent par la formation classique en poche, écrit Tétu de Labsade.

Comme l'enseignement secondaire public est peu développé, avant 1930, la préférence sera pour les moins favorisés de la société la seule promesse d'une éducation supérieure et d'une carrière de prestige, écrit par ailleurs Tétu de Labsade.

Des changements sociaux importants, doublés d'une préoccupation grandissante pour le faible taux de scolarisation de la population québécoise, amènent la transformation des structures scolaires et la nécessité de revoir l'idéologie humaniste défendue par le système scolaire. L'évêque de Chicoutimi autorisera, après la deuxième guerre mondiale, grâce à une loi assurant la gratuité de l'enseignement et la fourniture de manuels, l'ouverture d'un cours classique gratuit dans les écoles publiques. C'est sous le régime Lesage, en 1960, que M. Paul Gérin-Lajoie devient ministre de l'Éducation. Ce poste était vacant depuis 1875. L'Église se montra, en cette époque de Révolution tranquille, ouverte à la modernisation. «La Grande charte de l'éducation porta l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire à 15 ans, et elle supprima les frais de scolarité au primaire et au secondaire. Les lois initiales mirent l'accent sur l'enseignement de niveau secondaire: on consacra de nouvelles ressources à la formation des maîtres et à l'amélioration du matériel d'instruction; les districts scolaires furent regroupés. Tout au long de la décennie, de plus en plus d'élèves passèrent au niveau secondaire dans les nouvelles écoles d'enseignement général, les polyvalentes.»¹ Gérin-Lajoie crée, en 1961, la Commission royale d'enquête sur l'éducation, dirigée par Mgr Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval. En même temps qu'il propose une philosophie globale d'éducation, le premier rapport, déposé en 1963, formule plusieurs recommandations destinées à modifier un système jugé inadéquat, élitiste, administrativement incohérent et archaïque.

1 Milner, H., op. cit. p. 43.

Pour Tétu de Labsade, l'État, cette fois, jouera vraiment son rôle, et des changements se feront en «un temps record de 5 ans».

La Commission Parent fait de la démocratisation de l'enseignement l'objectif premier de la réforme scolaire. Réforme qui, tout en permettant la création d'un équilibre entre la formation générale et l'enseignement spécialisé, répond aux besoins technologiques et scientifiques générés par l'industrialisation de la société moderne, et assure le développement harmonieux de la personne. Les premières recommandations s'attaquent à la structure du système d'éducation, et le projet de loi 60, porteur de ces réformes, donne lieu à «un grand débat public auquel participèrent pendant un an tous les secteurs importants de la société québécoise». ¹ C'est en mai 1964 que sont créés le Conseil supérieur et le ministère de l'Éducation. À cette époque, la Commission Parent dépose les tomes deux et trois de son rapport, et suggère diverses mesures destinées à modifier «le contenu et la structure de l'éducation au Québec». ² La Commission Parent recommande qu'on instaure «une structure unifiée». Le cours élémentaire devra compter six années de formation et être suivi d'un cours secondaire d'une durée de cinq ans. Ce dernier comprendra des matières obligatoires et des disciplines à options. Le collégial offrira une formation préuniversitaire ou professionnelle. Et la formation des maîtres devra être prise en charge par les universités. En optant ainsi pour un devenir polyvalent, l'éducation moderne s'efforce de résoudre les problèmes inhérents aux anciennes «filières d'enseignement parallèles et cloisonnées».

Selon Milner, la publication du premier règlement, en 1965, transforme de façon radicale «le visage de l'éducation au Québec». Plus d'enfants fréquentent l'école, et ce plus longtemps. Les établissements scolaires se tournent vers les matières à caractère technique et scientifique. Les collèges classiques s'intègrent au système public. Le système devient centralisé «...le ministère de l'Éducation veillant désormais à l'enrichissement et à la normalisation des cours et des programmes». ³

Grâce à ces changements, les élèves du secteur public, qui jusque-là pouvaient difficilement entrer à l'université, le pourront désormais. Le système perd son étanchéité, et l'université ouvre ses portes à tous les détenteurs de diplôme d'études collégiales (DEC).

Selon Lévesque(1979), le Québec des années 60 est marqué par l'évolution de ses institutions sociales, économiques et politiques. On assiste à la nationalisation de l'électricité, à la création de la Caisse de dépôt et de

¹ Milner, H., op cit p. 44

² Ibid., p. 45

³ Ibid., p. 46

placement, à la mise en place de politiques sociales comme le régime des rentes, l'assurance-hospitalisation, et quoi encore. «Il y a là la manifestation d'une volonté collective d'assurer le développement de la société québécoise. Dans ce contexte, l'éducation était considérée comme un outil privilégié de promotion collective.»¹

Le dernier objet de la réforme est la création de l'Université du Québec. Cette université publique, créée en 1968, regroupe onze partenaires, et elle a la qualité d'ouvrir ses portes à une clientèle habituellement exclue pour des raisons géographiques, voire sociologiques, écrit Tétu de Labsade. Le Québec a «chaussé des bottes de sept lieues pour rattraper un retard qui n'était pas facile à effacer... et... les diplômés des cégeps ou des universités ressemblent maintenant aux diplômés des autres pays, et, comme beaucoup d'entre eux, souffrent du manque de travail chronique dans certaines disciplines».²

Le Québec a fait plus que rattraper son retard en matière d'éducation: il réussit aujourd'hui, affirme Tétu de Labsade, à être dans certaines disciplines universitaires le chef de file de la francophonie mondiale.

En dépit de ces résultats encourageants, force est de reconnaître que la démocratisation de l'enseignement ne remporte pas le succès escompté par ses pères. En 1990, trop d'étudiants quittent le secondaire sans diplôme, et les taux d'échec à l'université et au cégep sont beaucoup plus importants qu'on ne le croit.

Le système coûte cher: l'État y consacrait, en 1986, 7 milliards de dollars, soit le quart de son budget. De plus, il n'est pas jugé très performant. Tétu de Labsade écrit que «les universités sont maintenant obligées de pallier les lacunes d'un enseignement qui a révisé à la baisse ses programmes avec le résultat que l'insatisfaction est générale».³ Qui plus est, «beaucoup d'élèves maîtrisent mal leur langue à la fin du secondaire».

La langue d'enseignement et le statut confessionnel de l'école mobilisent, depuis les années 70, la scène de l'éducation. Projets de loi et réglementations se succèdent sans parvenir à créer la paix sociale. À cela s'ajoute le problème de la dénatalité chronique de la société québécoise: certaines écoles ont complètement perdu leur clientèle québécoise. S'ajoute aussi l'attrait qu'exerce aux yeux de plusieurs le secteur privé, plus à même, dira-t-on, d'offrir un enseignement de qualité reposant sur une meilleure discipline et sur une plus grande rigueur intellectuelle. Il n'en faut pas moins pour évacuer tout à fait des

¹ Lévesque, M., op. cit., p. 32.

² Tétu de Labsade, F., op. cit., pp. 191-192.

³ Ibid., p. 193.

tribunes publiques et politiques le problème de l'échec scolaire en milieu défavorisé. Ce problème ne peut être populaire au sein d'une société axée sur la consommation et le profit.

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal, créé en 1972 par la loi 71, a le devoir d'assurer le rattrapage en milieu défavorisé en matière d'éducation, et malgré les nouveaux ravages de la pauvreté il ne consacre, en 1988-1989, que 10% de son budget non subventionné, c'est-à-dire provenant de la taxe perçue, à l'éducation des défavorisés.

En 1980, le Ministère, par son énoncé de politique: *L'école s'adapte à son milieu*, tente de relancer le débat sur l'enseignement en milieu défavorisé. Cependant, seuls les programmes de préscolarisation connaissent une application concrète, car le Ministère accorde à cette fin un budget de 1 600 000 \$ aux commissions scolaires de l'île de Montréal. Plusieurs estiment que ce budget est une goutte d'eau dans l'océan.

Malgré la volonté de démocratiser l'enseignement, le Québec est toujours aux prises avec le problème de l'échec et du sous-rendement scolaire en milieu défavorisé. L'origine sociale détermine encore la durée, l'orientation et la réussite de la carrière scolaire.

L'enseignement aux enfants d'immigrants est désormais la préoccupation majeure de nombreux gestionnaires et intervenants scolaires. On a tendance, d'ailleurs, à réduire la question de l'enseignement en milieu urbain à cette seule dimension, et dès lors à oublier que, quotidiennement, les enseignants sont confrontés à «l'échec» des enfants défavorisés (francophones et allophones). Rapportant les résultats d'une étude récente, Proulx affirme que, contrairement à la perception commune, 70% des enfants nés hors Canada ne fréquentent pas une école de milieu défavorisé. Il ne faut pas pour autant conclure que les immigrants ne sont pas confrontés à la pauvreté, car, toujours selon Proulx¹, l'école Enfant-Soleil à la commission scolaire de Sainte-Croix est l'école la plus défavorisée de l'île de Montréal, tout en étant celle qui compte le plus d'enfants nés hors Canada, soit 72% de sa clientèle. Simplement, il faut éviter de confondre les choses.

L'enseignement en milieu défavorisé, qui rencontre de moins en moins la faveur populaire, pose toujours des problèmes de taille, tel celui du sous-rendement scolaire. Talents et dons seraient-ils réservés aux plus fortunés de la société?

Depuis le début des années 50, différentes solutions ont été mises de l'avant, tant aux États-Unis qu'au Québec. Retraçons brièvement les faits illustrant l'évolution de la philosophie d'intervention en milieu défavorisé.

¹ Proulx, J. P., Le taux de la taxe scolaire à Montréal baisse de 9,3%. *Le Devoir*, mardi 30 mai 1989, p. 3.

L'INTERVENTION EN MILIEU DÉFAVORISÉ: DES PROGRAMMES COMPENSATOIRES DE PRÉSCOLARISATION À L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

D'après Bélanger (1974), qui s'inspire des travaux de Moshe et de Sara Smilansky, l'évolution de l'intervention en milieu défavorisé est faite de trois phases: une première phase, de 1948 à 1957, où on a cru bon d'intégrer les enfants défavorisés à la socio-culture majoritaire du système scolaire traditionnel; une seconde phase, de 1957 à 1966, où on a mis en place des mesures compensatoires: ces mesures curatives devaient apporter de grands changements en guérissant les pauvres de leurs nombreuses tares; une troisième phase, de 1967 à aujourd'hui, où on fait une lecture beaucoup plus globale de la question, en reconnaissant que la situation des défavorisés est davantage liée au système de valeurs, à la structure et au mode de fonctionnement de la société tout entière. Analysons chacune de ces phases.

Première phase: intégration des enfants au système scolaire traditionnel

Cette époque est celle où tous les enfants ont accès à l'école, indépendamment de leur classe sociale, race, religion ou couleur. On croit, au dire de Lévesque (1979), que les dons et les aptitudes sont innés, et qu'il appartient «à chacun d'en tirer le meilleur profit possible». En ouvrant ses portes, l'école assure, du moins le croit-elle, les mêmes droits à tous. Elle n'est donc pas responsable des disparités. Celles-ci sont tributaires des capacités individuelles et de la volonté de s'instruire. Lévesque décrit cette époque comme celle de «l'égalité devant l'éducation».

L'intégration des enfants défavorisés à la socio-culture majoritaire du système scolaire conduit plusieurs de ceux-ci à vivre l'échec. Deutsch (1960) et Riessman (1961) montrent, selon Little et Smith (1971), que le fonctionnement du système scolaire handicape les enfants de familles à faibles revenus. Sexton (1961) établit, toujours selon Little et Smith, que le système public reproduit les inégalités entre les différentes classes sociales.

L'égalité d'accès à l'éducation n'assure pas l'égalité des chances, et les Américains sont les premiers confrontés aux problèmes de l'éducation en milieu défavorisé. «Ce problème est commun à tous les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique. Mais il a pris une acuité particulière aux États-Unis, non seulement parce que ce pays croit profondément que l'éducation constitue la clé de l'égalité sociale et individuelle, mais aussi parce que le problème y a été mis en lumière plus tôt que dans d'autres pays à cause des nettes différences dans les chances d'accès à l'éducation entre les groupes raciaux et ethniques.»¹

¹ Little, A., Smith, G., *Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis*, Organisation de coopération et de développement économique, 1971, p. 9.

La création à l'échelle nationale de programmes compensatoires tint lieu de première solution. Ces programmes furent influencés par des développements en psychologie, en sciences de l'éducation et en sociologie, développements voués à préciser le diagnostic à l'origine des difficultés chez les défavorisés.

Deuxième phase: programmes compensatoires et thèse du déficit cumulatif

La migration vers les grandes villes du Nord de deux millions de Noirs des États du Sud, à la fin des années 50, a pour effet d'augmenter significativement le pourcentage des pauvres. À cela vient se greffer un autre phénomène, le déplacement vers les banlieues des familles plus aisées et des entreprises industrielles et commerciales, ce qui a pour conséquence d'appauvrir les villes en les privant d'une source importante de taxation. Résultat de tout cela, la déstabilisation du climat économique des villes, et la naissance des difficultés de financement des maisons d'enseignement.

Les écoles des grandes villes durent se rendre à une évidence: elles étaient maintenant aux prises avec de piètres résultats scolaires, avec un abandon scolaire plus précoce (surtout chez les Noirs), avec une grande mobilité de la clientèle étudiante et enseignante, avec des espaces physiques désuets et surpeuplés, etc. On a voulu pallier à ces difficultés en implantant des programmes d'éducation compensatoire et en effectuant de multiples recherches et enquêtes.

On croyait à l'époque pouvoir briser le cycle de la pauvreté («enseignement inadéquat, revenu bas ou inexistant, chances d'emploi limitées, habitat en ruine et surpeuplé, mauvaise santé physique et mentale, tendance à la délinquance et à la criminalité»¹). Cette croyance s'inspirait de divers travaux en sciences de l'éducation, montrant que le développement des aptitudes de base se faisait aussi par maturation; elle s'inspirait notamment des travaux de Bloom (1964) sur l'importance des années préscolaires dans le développement de l'intelligence.

Essentiellement, les programmes d'éducation compensatoire poursuivaient deux types d'objectifs. Tantôt on privilégiait des objectifs strictement éducatifs ou pédagogiques, cela dans l'intention d'améliorer les résultats scolaires des enfants, et tantôt des objectifs sociaux destinés à rompre le cycle de la pauvreté. Ces programmes étaient d'abord expérimentaux, c'est-à-dire vécus sur une petite échelle, puis généralisés. Les concepteurs n'avaient pas toujours défini clairement les objectifs à poursuivre, ni précisé les cadres théoriques à l'origine des orientations retenues.

Pour ce qui est des recherches, plusieurs avaient pour but de préciser le diagnostic de sous-rendement et d'échec scolaire. Nombre d'entre elles ont défendu la thèse du déficit cumulatif. C'est ainsi que furent identifiés des

¹ Little, A., Smith, G., op. cit., p. 30.

domaines (intelligence, langage) où les enfants défavorisés affichent des retards de développement ou des rendements nettement inférieurs à ceux de la population scolaire. La thèse du déficit cumulatif se résume ainsi: les enfants défavorisés sont victimes de sous-stimulation. On pose le problème en termes de privations imputables à l'environnement. Le milieu n'est-il pas dit défavorisé? Les solutions retenues seront donc de nature compensatoire, pour ne pas dire curative. Cette thèse du déficit cumulatif sera éventuellement contredite: «l'étude plus détaillée des conditions familiales indiquait au contraire que de nombreux enfants défavorisés étaient bombardés de stimuli, dans les familles nombreuses. On en conclut que le problème n'était pas tant celui du «manque de stimulus» que celui du degré de structuration et de différenciation de l'expérience de l'enfant, et que celui du développement des aptitudes à faire des liaisons et à catégoriser qui leur sont liés...»¹

Little et Smith (1971) remettent eux aussi en question les preuves du déficit cumulatif, arguant qu'elles reposent sur des données non valides, parce que recueillies à l'aide de tests scolaires. Les enfants défavorisés, plus sensibles aux conditions de passation et au contexte social prévalant au moment de l'examen, sous-performent plus souvent qu'à leur tour. Il n'est pas impossible, ainsi qu'en font foi de nombreux critiques, que ces tests scolaires évaluent davantage la culture et les connaissances générales, que ce qu'ils prétendent mesurer.

Head Start, le premier programme d'intervention préscolaire en milieu défavorisé, fut mis sur pied dans le cadre de la loi 64 (Economic Opportunity Act). Rappelons les grandes lignes de cet important programme. Des groupes locaux subventionnés définissent, administrent et appliquent des programmes d'intervention.

Certaines interventions portent sur des problèmes sociaux et économiques, d'autres sur les relations entre l'école et les autres institutions sociales, et d'autres sur la pédagogie.

L'été 1965 voit donc l'ouverture de Centres Head Start dans toutes les régions défavorisées du pays. Plus de 5 400 enfants âgés de 4 et de 5 ans participent à huit semaines de préscolarisation. Dès l'automne de 1967, un total de 2 000 000 d'enfants aura participé aux différents programmes d'été ou d'année entière. Les centres développent des programmes autonomes d'enseignement, de santé et d'alimentation. Ils offrent des services sociaux et psychologiques, et encouragent la participation des parents et la création de liens avec la communauté locale. Il faut reprocher aux évaluations des programmes Head Start de s'en tenir aux seuls effets éducatifs de ces programmes, et de ne dégager aucune conclusion d'ensemble, les programmes étant très différents les uns des autres.

¹ Little, A., Smith, G., op. cit., p. 57.

Selon Little et Smith, qui rapportent les travaux de Bissell et Smith (1970), l'évaluation des programmes de l'été 66 montre qu'une majorité de directeurs de centre préfère «un programme de socialisation non structuré à un programme structuré d'informations». ¹ On privilégie les approches qui, tout en favorisant le développement global, permettent le libre choix des activités d'apprentissage et assurent le support de l'adulte plutôt que son contrôle. «Les tentatives pour introduire une démarche plus formelle et plus structurée dans le curriculum au moyen de programmes conçus précisément pour développer des aptitudes particulières, étaient apparemment rejetées... (Pines, 1969).» ²

Même si les évaluations des tout premiers projets Head Start montrent des gains significatifs en matière de fonctionnement intellectuel, les évaluations subséquentes montrent au contraire que ces gains diminuent à partir de la fin de la première ou seconde année à l'école élémentaire. Les études publiées par la suite, c'est-à-dire celles de «...Beller (1), Bereiter (2), Di Lorenzo (13), Engelman (14), Erickson et al. (15), Grotberg (17), Karnes (17) et al. (20), Weikart (32)...» ³ montrent aussi que les bienfaits de Head Start ne se font plus sentir après les premières années de l'élémentaire.

Une évaluation globale, la «Westinghouse - Ohio Study», menée par Cicerelli et al., montre, suite à une analyse d'un échantillon de 104 projets (sur une possibilité de 13 927), qu'il n'existe aucune différence significative lorsqu'on soumet les enfants des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle à des tests cognitifs.

Force est de reconnaître que les programmes compensatoires et les écoles préscolaires expérimentales ne peuvent améliorer de façon durable le développement intellectuel de l'enfant de famille à faible revenu. L'expérience de Head Start montre, au dire de Little et Smith, «...que des programmes préscolaires se déroulant sur un court terme n'entraînent pas de changements importants dans les résultats scolaires... (et que) si on considère que le développement intellectuel est le résultat le plus important de la préscolarisation des défavorisés ... (il faut alors) expérimenter des formes différentes de curriculum» ⁴.

S'inspirant des travaux de Stanley (1973), Lévesque (1979) est d'avis que «... plus les programmes sont spécialisés, plus les bénéfices réalisés sont importants en termes de score au test du Q.I. Il semble aussi que le temps disponible pour organiser et appliquer le projet soit important. Le concours des parents, pour continuer dans le milieu familial l'action entreprise à l'école, semble un bon moyen de conserver les acquis réalisés dans les programmes

1 Little, A., Smith, G., op. cit., p. 53.

2 Ibid., p. 53.

3 Ibid., p. 56.

4 Ibid., p. 55.

préscolaires».¹ Ces programmes sont d'autant plus efficaces s'ils sont en lien avec ceux de l'école élémentaire. Cependant, il faut reconnaître, poursuit Lévesque, que dans l'ensemble les résultats à long terme sont décevants.

Bélanger (1974) affirme que nous sommes souvent confrontés à un mythe en éducation. Nous avons tendance à croire que les problèmes d'éducation en milieu socio-économiquement faible sont faciles à résoudre, et qu'il suffit de modifier certaines variables de l'école traditionnelle pour obtenir les résultats souhaités. Par exemple, on a longtemps cru que la variable ratio professeur-élève «devait être aussi peu élevée que les contraintes économiques le permettaient...»² Bélanger, qui s'inspire des travaux de Fantini (1969), rapporte une expérience tentée dans la ville de New York: le programme More effective schools. Les enseignants font pression auprès des autorités pour réduire la taille des groupes classes, augmenter le nombre de ressources et obtenir des enseignants ou du personnel spécialiste. Ils croient pouvoir ainsi améliorer les conditions de scolarisation en milieu défavorisé. Le ratio adulte-enfant, qui était de 1/28,3 en 1963, devient, en 1965, aussi peu élevé que 1/12,3, et ce dans 21 écoles élémentaires. Le budget par étudiant est doublé, et l'école offre les services de spécialistes en art, en musique et en lecture. Des spécialistes en audio-visuel et des travailleurs sociaux et de la santé font aussi partie du personnel de l'école. Les directions d'école bénéficient de l'appui d'assistants, qui ont pour rôle de former les enseignants, d'encourager les relations enseignants-parents, et de traiter les cas d'absentéisme. Un enseignant devient responsable d'établir des liens avec la communauté. Ce projet pourrait aujourd'hui faire des envieux et tenir lieu de contexte idéal pour de vastes entreprises d'innovation pédagogique.

Fox, responsable de l'évaluation, considère qu'après plus de 2 ans d'application les résultats de ce programme sont peu probants, puisqu'il n'y a pas de différence significative au niveau du développement des enfants appartenant aux groupes expérimentaux et aux groupes de contrôle. Cependant, il observe que les mesures mises en place ont une influence positive sur les attitudes et sur les perceptions des adultes qui travaillent à l'école, ou qui observent l'école, car ceux-ci reconnaissent l'efficacité des nouvelles mesures. Fox conclut que ces mesures suscitent fort peu d'innovations pédagogiques, et que les intervenants scolaires appliquent essentiellement les mêmes méthodes à de plus petits groupes d'élèves. Aux conclusions de Fox, le département de recherche de l'administration scolaire rétorqua que les effets du programme étaient nettement plus positifs, surtout pour le développement de l'habileté à lire.

«Malgré cinquante années de recherches non concluantes sur les relations existant entre le développement de l'enfant et le ratio professeur/étudiant, et malgré les résultats du programme More effective schools, ... (on croit toujours)

¹ Lévesque, M., op. cit. pp.98-99.

² Bélanger, M. L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieu défavorisé. Des leçons à en tirer pour le Québec. Dans Pierre Joly, R., 1974, p. 15.

que si on pouvait réduire le ratio professeur/étudiant dans les milieux défavorisés, on obtiendrait d'importants résultats¹. »

Un second événement d'envergure aux États-Unis fut la vaste entreprise d'évaluation de « l'égalité des chances devant l'enseignement », qui conduisit à la rédaction du rapport Coleman, en 1966. Au dire de Bélanger (1974), «...l'ouvrage est l'une des plus volumineuses études jamais entreprises en éducation».² On a réussi à interroger 570 000 étudiants et 60 000 enseignants américains, et à obtenir des données sur l'équipement disponible dans près de 4 000 écoles. Le rapport Coleman met en évidence que la clientèle noire des grandes villes est nettement moins favorisée, eu égard à certaines conditions de scolarisation: constructions scolaires désuètes, ratio maître-élève élevé, activités para-scolaires limitées, groupes d'enfants allophones, plus grande mobilité des enseignants, plus faible niveau de qualification de ceux-ci, etc. Ces conditions de scolarisation sont pires encore que celles qu'on avait imaginées, estime Coleman. Cependant, il ne croit pas qu'elles déterminent à elles seules l'égalité des chances devant l'éducation. D'autres facteurs ont, selon lui, davantage d'influence sur la capacité d'apprentissage, et en premier lieu le contexte social et familial, et les caractéristiques des pairs. Viennent ensuite, toujours d'après Coleman, la qualité des enseignants, puis la structure matérielle et le programme.

Coleman croit peu aux probabilités de convergence entre les résultats scolaires des enfants défavorisés et ceux des autres milieux, étant donné l'influence prépondérante du contexte familial.

Dyer (1969) estime, selon Little et Smith, que la méthode d'analyse utilisée a négligé «...les effets des aspects structurels de l'école et probablement surestimé l'influence des camarades».³ Néanmoins, la littérature fournit plusieurs appuis aux conclusions du rapport Coleman. Jencks (1969), toujours selon Little et Smith, après analyse des données du rapport, confirme «...la faible influence de la structure matérielle de l'école par rapport à celle du contexte familial».⁴ Et Gideonse (1968) fait état de plusieurs études déposant la même conclusion.

Little et Smith (1971) conviennent que les programmes scolaires sont bien souvent inopérants, car ils ne parviennent pas à contrer l'influence familiale et environnementale. Ils s'inquiètent donc de la tendance à vouloir résoudre à la fois les problèmes scolaires et sociaux, au moyen de programmes modifiant les caractéristiques de l'école. Cette inquiétude n'est pas totalement justifiée, puisqu'une des conclusions du rapport Coleman est que les enfants des

¹ Bélanger, M. op cit. p. 16.

² Ibid. p. 17.

³ Little, A. Smith, G. op cit. p. 35.

⁴ Ibid. p. 35.

groupes minoritaires se montrent plus sensibles aux modifications de la qualité de l'enseignement. Cette conclusion amène Little et Smith à appuyer le développement de programmes scolaires pour les enfants des zones défavorisées.

Bélanger rapporte les sept conclusions que dégage Smith du rapport Coleman. Celles-ci confrontent plusieurs mythes entretenus par rapport à l'école traditionnelle.

- «1. L'expérience familiale est d'une grande importance dans la réussite scolaire.
2. La relation entre l'expérience familiale et la réussite scolaire ne diminue pas avec les années passées à l'école.
3. Les différences de résultats entre les différentes écoles sont causées en majeure partie par les expériences familiales des étudiants; les différences concernant l'équipement scolaire, les programmes ou le personnel n'ont qu'une influence minime.
4. Il existe un petit nombre de variations que l'on reconnaît être dues à des changements dans l'équipement et les programmes.
5. Parmi les facteurs scolaires qui n'apportent pas de grands changements dans la réussite de l'enfant, les caractéristiques du professeur passent en premier lieu.
6. La composition de la clientèle scolaire de l'école a plus d'influence sur la réussite de l'enfant (indépendamment de l'expérience sociale de l'étudiant) que tout autre facteur scolaire.
7. Des attitudes comme le sens du contrôle de l'environnement ou la croyance en la sympathie du milieu ont une grande influence sur la réussite de l'enfant et sont très peu modifiées par des changements dans les caractéristiques scolaires.»¹

Les énoncés 2, 3, 4, 5 et 6 furent abondamment critiqués, ce qui amena des chercheurs à retraiter les données de Coleman. Douze nouvelles analyses suivirent, et leurs résultats confirmèrent les conclusions du premier rapport.

Pour Bélanger, qui reprend les propos de Smith, la conclusion générale du rapport Coleman se traduit en ces termes: «...les écoles n'apportent à l'enfant presque aucun développement, ... (indépendamment) ... de son expérience familiale et de son milieu social; ce manque d'influence... signifie que les inégalités... (émanant) (de la) famille, (du) voisinage et (du) milieu demeureront

¹ Bélanger, M., op. cit., p. 18.

et deviendront les inégalités avec lesquelles il devra affronter la vie adulte à la fin de ses études».¹

Il serait fort imprudent, estime Bélanger, de conclure qu'il vaut mieux adopter une attitude de laisser-faire face à l'éducation en milieu défavorisé, et que somme toute l'école ne parvient pas à faire la différence. Bien au contraire, croit Bélanger, le rapport Coleman démontre que les variations dans les programmes ou dans l'équipement scolaire sont entièrement tributaires des effets de l'expérience familiale. Et ce même rapport met aussi en doute l'efficacité de changements mineurs dans le fonctionnement de l'école traditionnelle.

Riches des conclusions des différentes enquêtes, les Américains développent, en 1967, de nouvelles interventions en milieu socio-économiquement faible. Un programme d'enrichissement, Follow Through, succède à Head Start. Ce programme s'adresse essentiellement aux enfants ayant bénéficié du premier programme d'intervention, et il tente d'optimiser les apprentissages réalisés dans le cadre de Head Start.

Quarante projets-pilotes sont mis sur pied en 1967-1968, et 2,900 enfants y participent. Quinze millions de dollars sont investis dans ces projets les deux premières années. Le budget, qui s'élève à 70 millions en 1970, diminue progressivement et atteint 57,8 millions en 1973. En 1973, le ministère de l'Éducation estime que près de 90 000 enfants provenant de l'ensemble des régions du pays fréquentent 4 000 classes, et que 80% de cette clientèle provient de familles à faible revenu. Le programme Follow Through s'intéresse particulièrement à la gestion de la classe et au contenu des programmes d'enseignement. Il offre aussi des services généraux en matière de santé physique et mentale. Il subventionne des activités de formation d'enseignants et de parents. Responsables de l'élaboration et de l'animation des projets, les communautés choisissent les modèles d'intervention qui correspondent au concept éducatif auquel elles se rallient, et elles s'associent à des universitaires chargés de la définition des programmes et de la formation nécessaire à leur application. Vingt-deux modèles d'intervention sont développés tout le long de l'expérimentation, et le ministère de l'Éducation, pour les présenter, les regroupe en cinq catégories: les modèles d'intervention structurée, qui mettent l'emphasis sur l'emploi de techniques d'enseignement programmé dans un environnement éducatif structuré; les modèles de découverte, qui redonnent à l'enfant la responsabilité première de son apprentissage et qui mettent l'emphasis sur les processus d'exploration et de découverte; les modèles éclectiques, qui empruntent à diverses idéologies les thèses les meilleures, celles-ci allant de l'enquête ouverte à l'enseignement structuré d'habiletés académiques spécifiques; les modèles auto-gérés, qui amènent le personnel de l'école à définir et à développer le programme; les modèles favorisant une forte participation des parents au niveau de la définition des politiques et des

¹ Bélanger, M., op. cit., p. 18.

programmes d'intervention, et qu'on ne peut associer à quelque approche particulière.

Le Stanford Research Institute, responsable de l'évaluation nationale de Follow Through, constitue, en 1969-1970, un échantillon de 5 800 enfants de maternelle et de première année. Les résultats obtenus montrent que ce sont les enfants issus de milieu défavorisé qui profitent le mieux du programme: ils obtiennent des gains plus importants et développent des attitudes plus positives envers l'école et l'apprentissage lorsqu'on les compare à des enfants du même milieu fréquentant les écoles régulières.

L'évaluation menée par le Stanford Research Institute montre aussi que les enfants qui ont profité de l'approche dite de découverte performant mieux aux tests cognitifs et développent des attitudes positives face à l'école et face à eux-mêmes.

En mars 1973, un dernier rapport d'évaluation rend compte des impacts globaux du programme Follow Through. Les effets significatifs observés augmentent avec la participation des enfants au programme. Ces effets se font sentir au niveau de la croissance et du développement de l'enfant, et au niveau des attitudes et des comportements des parents et des enseignants. Le programme Follow Through, qui prend fin en 1976-1977, est suivi de la promotion des approches couronnées de succès.

Plusieurs leçons auraient pu être retenues de l'expérience américaine et du rapport Coleman. Les programmes compensatoires et certaines recherches d'envergure montraient que la thèse du déficit cumulatif ne tenait plus; que les solutions au problème de l'enseignement en milieu défavorisé ne résidaient pas dans l'application de petites modifications au système traditionnel; que l'innovation en éducation demeurerait un défi de taille, car même dans les meilleures conditions on appliquait toujours un peu plus les mêmes méthodes à de plus petits groupes d'élèves; que seuls l'utilisation de méthodes utilisant une instrumentation conçue ou choisie avec soin, des enseignants qualifiés et motivés, et une participation maximale des parents, favorisaient l'apprentissage.

L'analyse de Coleman était aussi sans équivoque: le contexte familial a une influence prépondérante sur le succès scolaire de l'enfant, et les enfants défavorisés doivent toute leur vie se battre contre les inégalités venant de leur famille et de leur milieu. Un tel constat, pour peu que motivant, laisse croire de prime abord que l'école n'est d'aucun secours pour ces enfants. Confronté aux résultats des évaluations des différents programmes d'intervention, ce constat signifie plutôt que les enfants défavorisés peuvent profiter de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mais que c'est la participation des parents aux programmes d'intervention qui permet aux enfants de conserver leurs nouveaux acquis; et que c'est la participation à long terme qui garantit aux enfants et aux parents les acquis les meilleurs.

Les leçons, comme toujours, sont difficiles à tirer, et aujourd'hui encore il est difficile de maintenir en milieu scolaire des programmes d'intervention à long terme. Plus souvent qu'autrement, dès qu'une légère amélioration se fait sentir, on ne juge plus nécessaire de maintenir l'intervention. Qui plus est, et ce malgré les résultats de la recherche, croire en la pertinence de l'intervention auprès des parents relève presque, en 1990, du don-quistisme.

La situation qui se vit à la maternelle 4 ans, à la C.E.C.M., en est la preuve: instaurée en septembre 1984 avec un régime pédagogique assurant une journée/semaine à l'intervention auprès des parents, le programme est aujourd'hui fortement contesté. Bien sûr, un tel programme ne s'applique pas sans heurt, et il demande aux enseignantes de s'engager dans des changements importants, car intervenir sur le développement des jeunes enfants est l'expertise première des enseignantes. Malgré cela, elles ont, dans leur très grande majorité, investi, depuis 1984, temps et énergie à intervenir auprès des parents, et cela malgré le manque d'outils pertinents. Malheureusement, l'administration scolaire est de plus en plus soucieuse de mesurer les bénéfices concrets de ce programme, d'autant plus qu'il crée des conditions de travail particulières et difficiles à gérer ou à contrôler. Tout laisse croire que les volontés politiques auront raison des efforts des conseillères pédagogiques et des enseignantes, et qu'il sera difficile de maintenir ce régime pédagogique qui assurerait, selon nous, les conditions minimales pour travailler auprès des parents. De plus, les parents de tous les milieux réclament des services pour leur enfant de 4 ans. Il y a fort à parier qu'on fera prochainement de la maternelle 4 ans une mesure universelle, et qu'on finira par oublier l'importance de l'intervention auprès des parents qui, dans les milieux plus favorisés, ne pourront s'engager, faute de disponibilité.

L'intervention auprès des parents est essentielle, aussi la maternelle 4 ans, qui offrirait un programme structuré d'ateliers parents-enfants et des groupes de discussion, serait, selon nous, la mesure idéale en milieu défavorisé. Il y aurait donc lieu de prendre des initiatives et de faire preuve d'imagination pour trouver des façons d'engager les parents, avant de conclure que ce service ne répond pas aux besoins du milieu.

Revenons aux années 70, au moment où furent mises en place les premières interventions en milieu défavorisé. Celles-ci, inspirées de la philosophie américaine, attribuaient à l'enfant défavorisé des retards de développement et des carences multiples. Reprenons l'essentiel des recherches et des interventions réalisées à l'époque.

Deux raisons font que nous accordons une attention particulière aux travaux de Bonnier-Tremblay et de Caouette et Bourbeau. La première raison est que ces travaux québécois sont peu connus. La seconde raison est que, lorsque connus, ils ont donné lieu à des interprétations abusives. Bonnier-Tremblay et Caouette et Bourbeau ont eu beau démontrer que les enfants de milieu socio-économiquement faible ne présentent pas de déficit développemental, on continue de croire dans beaucoup de milieux qu'il n'en est pas ainsi.

DEDAPAM

Bonnier-Tremblay, responsable du projet de recherche DEDAPAM¹, entreprend en 1970 une étude longitudinale dont les objectifs sont:

- «d'étudier les caractéristiques du développement intellectuel des enfants québécois de milieu populaire, en comparant des enfants issus des quartiers pauvres de Montréal à des enfants résidant dans des zones socio-économiquement moyennes, toujours de Montréal.»
- «d'évaluer l'apport de la maternelle dans les quartiers populaires, en comparant des enfants fréquentant une maternelle 4 ans ou une maternelle 5 ans plein temps dans ces quartiers, à des enfants de quartiers comparables où ces formes d'éducation préscolaire n'existent pas.»²

Différentes évaluations sont effectuées aux toutes premières étapes de la scolarisation: à l'entrée et à la fin de la maternelle 4 ans, à la fin de la maternelle 5 ans, et à la fin de la première année. Bonnier-Tremblay s'intéresse au développement physique et intellectuel des enfants, puis au rendement scolaire. Elle entreprend aussi de vérifier la contribution des mesures de préscolarisation (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans plein temps) à ces domaines de développement.

D'après Bonnier-Tremblay, le programme de supplément alimentaire, associé aux programmes de préscolarisation, n'influe pas sur le développement physique des enfants de milieu socio-économiquement faible, étant donné qu'on n'observe pas de différence de développement entre les enfants ayant fréquenté une maternelle 4 ans et ceux qui ne l'ont pas fait. On observe cependant une différence inter-milieus: les enfants de milieu socio-économiquement faible sont plus petits que les enfants de milieu moyen, et cette différence est significative.³

Des observations similaires sont faites au niveau du poids, car ces mesures ne sont pas indépendantes des mesures de taille.

¹ Développement d'enfants de milieu défavorisé d'âge préscolaire et apport de la maternelle.

² Bonnier-Tremblay, F., DEDAPAM, 3e et dernier rapport, 1971 à 1976, Bureau de psychologie, Division des services spéciaux, Service des études, CÉCM, 1977, pp 10-11.

³ À 52 mois, les enfants de m s é f. mesurent 0.62 pouce de moins que les enfants de milieu moyen; à 58 mois, la différence atteint 1.20 pouce, toujours à la défaveur des enfants de m s é f.; à 64 mois, elle est de 0.77 pouce.

«Les enfants de milieu populaire montréalais sont plus petits que les enfants des milieux moyens montréalais, et l'écart inter-milieux varie significativement en intensité entre l'âge de 4 et 5 1/2 ans. En fait, à l'âge préscolaire, on peut parler d'un décalage de 3 à 5 mois entre le développement physique des enfants de milieu populaire et celui des enfants de milieu moyen...»¹

Bonnier-Tremblay constate que les enfants de milieu défavorisé ne se situent jamais dans une zone critique, c'est-à-dire qu'ils ne souffrent d'aucun déficit saturo-pondéral:

«La majorité des enfants des milieux populaires ont des tailles et des poids normaux pour leur âge, lorsqu'ils sont comparés à des estimations tirées de normes québécoises pour enfants plus âgés. En somme, même si les enfants des milieux populaires sont plus petits que les enfants des milieux moyens, leur taille et leur poids demeurent convenables pour leur âge.»²

Des épreuves de motricité globale (courir, se tenir en équilibre, sauter, grimper, monter, lancer et attraper une balle, etc.) montrent en outre que les enfants de milieu socio-économiquement faible ont une performance équivalente à celle des enfants de milieu moyen du même âge. Leur taille plus petite ne les empêche donc pas de développer les mêmes habiletés motrices que leurs pairs de milieu moyen. Cela amène Bonnier-Tremblay à émettre une hypothèse, à savoir que la petite taille des enfants induit chez l'adulte une tendance à sous-évaluer leurs capacités.

Les données ci-après, concernant le développement intellectuel et le rendement scolaire des enfants de milieu défavorisé, alimentent la réflexion et confrontent les préjugés. Bonnier-Tremblay montre que les enfants de milieu défavorisé réussissent aussi bien les épreuves de développement intellectuel que les enfants de milieu moyen, et ce à la fin de la maternelle (4 ans, et 5 ans) comme à la fin de la première année:

«Aucun retard n'est observé dans quelque domaine que ce soit. Les résultats obtenus pour les dix sous-tests du WISC vont donc dans le même sens que ceux observés pour les quatre échelles de Griffiths: l'ensemble des enfants des quartiers socio-économiquement pauvres de la ville de Montréal se développe intellectuellement

¹ Bonnier-Tremblay, F., op. cit., p. 59.

² Ibid., p. 67.

de façon comparable aux enfants des quartiers moyens de la ville.»¹

Les résultats aux différentes épreuves de développement intellectuel montrent que les enfants de milieu socio-économiquement faible qui ont profité d'une maternelle 4 ans ou d'une maternelle 5 ans (programme plein temps ou régulier) ne sont nullement favorisés au niveau du développement intellectuel.

La période qui s'étend de la fin de la maternelle 5 ans à la fin de la première année est une période de développement rapide, et l'âge des enfants est un facteur discriminant. Un écart d'âge de six mois entraîne des différences importantes en matière de développement intellectuel. Les enseignants ne sont pas sans savoir que les plus vieux de la classe en première année réussissent mieux que les plus jeunes. Ce sont souvent ceux qui apprennent les premiers à lire.

Bonnier-Tremblay retient le rendement scolaire comme dernier objet d'étude. Une fois de plus, les enfants de milieu socio-économiquement faible qui ont fréquenté la maternelle 4 ans n'affichent pas un rendement supérieur. Et contrairement aux attentes, les filles, qui bénéficient d'un préjugé favorable par rapport aux garçons, n'obtiennent pas de meilleurs rendements en français et en mathématique.

Bonnier-Tremblay observe cependant des différences inter-milieus au niveau de la réussite aux tests de rendement en français, en première année. Ces différences concernent essentiellement le rendement des plus âgés du groupe: ils obtiennent une performance inférieure lorsqu'ils sont issus de milieu défavorisé, alors que les plus jeunes ont des résultats comparables en français et en mathématique, qu'ils soient issus de milieu moyen ou défavorisé. Bonnier-Tremblay explique la présence de l'écart inter-milieus par l'effet Rosenthal, «...qui stipule que le niveau d'attente qu'on développe face à un individu influence sensiblement son rendement: si on s'attend à ce qu'une personne réussisse bien, son rendement sera meilleur, et si on s'attend à ce qu'elle donne plutôt de faibles résultats, son rendement sera amoindri».² C'est ainsi que Bonnier-Tremblay attribue l'infériorité des stanines en français aux attitudes que les adultes entretiennent par rapport aux capacités des enfants de milieu défavorisé. De façon générale, on aurait tendance à sous-évaluer ces enfants: les plus jeunes, malgré cette diminution des attentes, ne sont pas trop affectés et demeurent suffisamment stimulés, pendant que les plus vieux subissent les effets de cette sous-stimulation. Bonnier-Tremblay croit que cette sous-performance en français est «la résultante de nos perceptions sociales et scolaires biaisées».³ Au dire de Bonnier-Tremblay, c'est aussi le point de vue de Guay (1973), lequel met en doute la valeur de plusieurs recherches

¹ Bonnier-Tremblay, F., op. cit., p. 150.

² Ibid., p. 175.

³ Ibid., p. 183.

américaines selon lesquelles les enfants des quartiers pauvres sont porteurs de déficits importants. «D'après lui, les déficiences n'existent qu'aux yeux des chercheurs et des experts. Elles sont le produit de la projection de leurs normes familiales, ethniques et professionnelles. Toutes les descriptions, définitions et explications données jusqu'à présent sont le résultat d'une perception biaisée et faussée.»¹

Le danger est de croire que les enseignants se font les promoteurs de ces préjugés, alors qu'ils ne sont qu'un maillon du système social. Ils ne portent donc pas l'entière responsabilité des attitudes et des perceptions négatives à l'endroit des enfants de milieu socio-économiquement faible. Bonnier-Tremblay conclut que la majorité des enfants de milieu défavorisé se développent aussi normalement que ceux de milieu moyen, et qu'on ne peut plus attribuer l'échec scolaire en milieu défavorisé à une plus grande incidence d'enfants présentant des retards de développement. Elle estime plutôt que le sous-rendement scolaire procède d'une forte tendance à sous-évaluer les capacités des enfants de milieu défavorisé. Ces enfants ont autant de capacités que les autres, et les différences inter-milieus sont le produit de l'évaluation d'un système social qui en observe un autre. DEDAPAM fait aussi la preuve que les mesures préco-aires compensatoires ne parviennent pas à influencer favorablement le développement des enfants. Cette conclusion, mal reçue par les enseignants de l'époque, confirme les résultats des recherches américaines, anglaises, françaises et québécoises, qui mettent en doute la pertinence des programmes d'éducation compensatoire, les effets de ceux-ci étant soit inexistants, soit peu durables.

D'après Bonnier-Tremblay, les programmes d'éducation compensatoire doivent être revus: ils seront efficaces dans la mesure où ils faciliteront l'intégration des parents au système scolaire, où ils reconnaîtront les qualités propres à chaque enfant, et où ils offriront aux enfants en difficulté des interventions de nature à développer des aptitudes spécifiques. Toujours d'après Bonnier-Tremblay, la participation des parents au processus éducatif de l'enfant est ce qui prépare le mieux celui-ci aux apprentissages scolaires. Le profil d'intervention défini en avril 1984 pour la clientèle de la maternelle 4 ans à la CECM sera influencé par cette recommandation.

Recherches québécoises pour préciser le déficit des enfants défavorisés

DEDAPAM remet en question la thèse du déficit cumulatif, point de vue que d'autres recherches viennent enrichir. C'est à Caouette qu'incombe la responsabilité de mener un programme de recherches devant circonscrire les déficits spécifiques des enfants défavorisés en milieu québécois. À l'époque, on juge nécessaire d'identifier les sources et les causes des problèmes que vivent ces enfants. D'après Caouette, différentes orientations peuvent être considérées, selon qu'on impute la responsabilité de l'échec scolaire à l'enfant lui-même, à sa famille et à son milieu, à l'école en tant qu'institution, ou à la société dans sa globalité. Nombreux, d'après lui, sont ceux qui tiennent l'enfant

¹ Bonnier-Tremblay, F., op.cit., p. 184.

responsable de l'échec scolaire. L'enfant, dès son entrée à l'école, présente des caractéristiques spécifiques responsables de difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Il existe une littérature scientifique qui étaye largement ce point de vue. Il faut donc intervenir auprès de l'enfant. La seconde façon de voir les choses rend aussi l'enfant responsable de l'échec et des problèmes qui y sont associés, en ajoutant toutefois que l'enfant est «la victime de conditions familiales ou sociales défavorables».¹ Les différents déficits sont le produit d'habitudes éducatives lacunaires. La littérature fait largement état de sous-cultures porteuses de déficits et de traits négatifs. Dans le cas où la responsabilité de l'échec est imputée à l'école, l'argument invoqué est que le système scolaire propose, de par ses contenus, approches et modes d'évaluation, une culture étrangère aux enfants. Dans le cas où la responsabilité est mise sur la société, l'argumentation tourne autour de l'idée que le système scolaire imite le système économique: de même que ce dernier maintient des chômeurs et des pauvres, de même l'école maintient les taux d'échec et d'abandon scolaire. La solution réside donc dans un processus de transformation du système politique et économique, puisque l'école n'est qu'un de ses maillons.

L'hypothèse de l'échec scolaire imputable à l'enfant et à son milieu est celle qui retient l'attention de Caouette au moment où, en 1968, il initie son programme de recherche. Il reconnaît par ailleurs l'influence de Jensen, pour qui les variables psychologiques jouent plus significativement sur le développement de l'intelligence et de l'éducation que les variables socio-économiques comme le revenu, l'occupation et le voisinage. C'est sur ce rationnel qu'il s'appuie pour entreprendre une étude systématique de la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé.

Caouette pose les hypothèses de départ: «l'école doit connaître les caractéristiques ou déficits psychologiques des enfants de milieu défavorisé, si elle veut adopter des mesures de type correctif ou préventif. Par ailleurs, si ces caractéristiques ou déficits sont des conséquences directes et inévitables des conditions socio-économiques qui définissent les populations défavorisées, on devrait retrouver ces caractéristiques chez tous les enfants qui subissent ces conditions de vie. Une étude comparative d'enfants de milieu moyen et de milieu défavorisé devrait donc mettre en évidence l'existence et l'ampleur des déficits des enfants défavorisés.»²

Ces recherches permettent d'identifier les facteurs à l'origine des problèmes d'adaptation, de comportement et d'échec scolaire. Caouette précise qu'il existe trois catégories de facteurs à considérer: les facteurs cognitifs (niveau d'intelligence générale, structures mentales), les facteurs instrumentaux (langage, perception, psychomotricité, attention et concentration), et les facteurs socio-affectifs (attitudes, valeurs, image de soi, niveau d'aspiration, etc.).

¹ Caouette, C.E., Bourbeau, G., *Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé, rapport synthèse*, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1970, p. 6.

² *Ibid.*, p. 6.

La méthodologie retenue rend comparable les échantillons; seules les variables à l'étude ne sont pas contrôlées, et dix-huit recherches sont menées.

S'intéressant d'abord aux facteurs instrumentaux, Caouette présente des études sur le langage. Reconnaissons que les préjugés face au potentiel linguistique des enfants de milieu défavorisé sont nombreux. En effet, plusieurs croient que les déficits sont multiples: on parle alors de vocabulaire limité, de structures de phrase pauvres et stéréotypées, de difficultés d'expression généralisées, etc. Cela n'est pas sans conséquence, car le langage, cet instrument privilégié du développement de la pensée, contribue à l'apprentissage de l'ensemble des matières scolaires. Pagé, Comeau, Tassé, Ross-Burger et Salomon-Reynaud étudient différents paramètres de la communication et de son outil privilégié, le langage.

Étude du langage

Pagé (1971) élabore un premier instrument d'évaluation du langage, adapté au milieu québécois, et il vérifie si les enfants de milieu socio-économiquement faible présentent, en début de scolarisation, des déficits linguistiques susceptibles de rendre compte de l'échec scolaire. Il s'intéresse au répertoire des structures produites et comprises par les enfants de première année de milieu moyen et défavorisé. Il retient deux niveaux d'analyse: l'analyse syntaxique, qui concerne les fonctions primaires de la phrase (sujet, verbe, attribut ou complément), et l'analyse syntagmatique, qui concerne la composition de ces fonctions constitutives.

Après avoir déterminé les critères nécessaires à la constitution d'un échantillon, Pagé sélectionne 60 enfants de milieu socio-économiquement faible et 40 enfants de milieu moyen. Les stanines obtenues lors de la passation d'un test de préparation à l'apprentissage lui permettent de constituer des sous-groupes de 20 enfants chacun. C'est ainsi qu'on retrouve deux sous-groupes en milieu moyen (stanines 5 à 9 et stanines 3 et 4), et trois en milieu défavorisé (stanines 5 à 9, stanines 3 et 4 et stanines 1 et 2). Cette constitution de sous-groupes permet de comparer des enfants ayant des rendements égaux mais issus de différents milieux. Elle permet aussi de comparer des enfants d'un même milieu mais ayant des niveaux différents de préparation face à l'apprentissage. Les enfants participent individuellement à trois séances d'évaluation. On mesure tantôt le langage expressif et tantôt le langage réceptif. Deux techniques servent à mesurer la production verbale. On évalue d'abord la production verbale spontanée, en demandant à l'enfant de raconter une histoire en images. Les résultats de cette évaluation montrent qu'il n'existe pas de structures syntaxiques propres au langage expressif d'enfants appartenant à l'un ou à l'autre des milieux à l'étude. De la même façon, il n'existe aucune différence inter-milieux au niveau de l'utilisation de structures syntagmatiques, ni de différence intra-milieu quand on compare des enfants de différents niveaux de fonctionnement intellectuel.

Les résultats de la seconde épreuve d'expression ne sont pas retenus, car les enfants ne décrivent pas, en dépit des attentes, les actions exécutées par

l'expérimentateur. On ne peut donc procéder à l'analyse des structures syntaxiques et syntagmatiques recueillies. Le langage réceptif est aussi évalué. Diverses structures syntaxiques et syntagmatiques sont communiquées aux enfants, qui montrent leur compréhension en réalisant des manipulations. L'analyse des résultats montre que les répertoires réceptifs des enfants de milieu socio-économique différents sont tout à fait équivalents. Par contre, on observe des variations à l'intérieur d'un même milieu: les enfants qui obtiennent les stanines les moins élevées réussissent moins bien aux épreuves de compréhension. Autres conclusions intéressantes: le répertoire réceptif est plus étendu que l'expressif, et cette différence s'accroît au fur et à mesure que s'élève le niveau de fonctionnement intellectuel; l'évaluation du répertoire des structures syntaxiques et syntagmatiques n'explique pas l'échec scolaire; les enfants de milieu socio-économiquement faible ne forment pas une population homogène au niveau des capacités linguistiques; les déficits sont plus importants en milieu socio-économiquement faible, car plus nombreux sont les enfants de ce milieu qui obtiennent une stanine se situant entre 1 et 4, et moins nombreux sont ceux qui obtiennent une stanine de 5 à 9 points.

Pagé conclut que les enfants de milieu moyen, profitant de conditions favorables par rapport aux enfants de milieu défavorisé, développeront leur répertoire verbal, et il croit que des différences de structures syntaxiques et syntagmatiques apparaîtront après la première année scolaire. La contribution majeure de cette recherche, estime Caouette, est de proposer un instrument d'évaluation du langage adapté à la population scolaire québécoise.

* * *

Comeau (1976) étudie la complexité du langage expressif en comparant un groupe d'élèves âgés de 10 ans et venant de milieu socio-économiquement moyen et défavorisé, avec un groupe d'élèves âgés de 16 ans et venant eux aussi de ces deux milieux. Elle forme quatre sous-groupes de 20 élèves chacun, tous familiers avec la langue, après s'être assurée au moyen de trois épreuves de fonctionnement intellectuel que les sous-groupes de même âge et de milieux différents sont équivalents.

La production verbale est évaluée au moyen de deux épreuves: la narration d'histoires en images, et l'épreuve dite de sujet libre. Comeau élabore un code d'analyse dont la spécificité est de déceler les indices de complexité du langage oral. La proposition est retenue comme unité d'analyse. Trois aspects de la complexité sont considérés: l'aspect relationnel, qui traite de la constitution des propositions et des liens s'établissant entre elles; le vocabulaire, qui conduit l'analyste à déceler la quantité et la variété de mots utilisés; et l'aspect stylistique, qui rend compte des hésitations, des répétitions et des corrections de mots ou d'idées. L'analyse des résultats montre certaines différences quand on considère l'âge et le niveau socio-économique. Par exemple, les élèves âgés de 16 ans utilisent une plus grande quantité et variété de mots, et ils hésitent davantage. Bernstein explique ainsi ce phénomène de l'hésitation: celui qui possède un répertoire linguistique plus vaste hésite davantage, étant confronté à un plus grand nombre de choix possible. Les élèves de milieu

socio-économiquement plus favorisé utilisent davantage de propositions incluses, d'adverbes et de formules de transition.

Comeau considère que trop peu de traits caractérisent le langage d'enfants provenant de milieux socio-économiquement différents. Ce langage est donc de complexité tout à fait équivalente au niveau des aspects relationnels, du vocabulaire et de la stylistique.

Des études américaines font l'hypothèse qu'en situation d'apprentissage les enfants de milieu socio-économiquement faible ne parviennent pas à utiliser la médiation verbale comme support de la pensée. La médiation verbale réfère essentiellement à toute communication qu'on entretient avec soi-même. Cette déficience linguistique expliquerait la faible réussite aux tests d'intelligence, de même que le rendement scolaire inférieur.

Tassé (1971) s'intéresse à ce phénomène, et elle l'étudie chez les enfants de première année de milieu socio-économiquement faible. Deux expérimentations sont menées: Tassé vérifie la relation existant entre l'utilisation de la médiation verbale et la réussite dans une tâche, et de façon plus globale son effet sur le rendement scolaire. Elle vérifie par ailleurs si le fait d'intervenir sur le processus de médiation verbale améliore la performance. Au cours de la première expérience, les enfants s'engagent dans une tâche: cela permet d'identifier ceux qui utilisent spontanément la médiation verbale. On voit ensuite si l'utilisation de cette technique améliore la performance. La tâche est proposée à 88 enfants, lesquels doivent individuellement désigner dans l'ordre, après un délai de 15 secondes, une série d'objets leur ayant été montrés antérieurement. Cette épreuve est reprise plusieurs fois avec des objets plus ou moins familiers. L'enfant est ensuite interrogé sur la stratégie qu'il utilise pour retenir les séquences. On observe que 58 enfants utilisent la médiation verbale, et que 30 d'entre eux ne l'utilisent pas. La performance de ces 58 enfants montre l'existence d'une relation positive entre l'utilisation de la médiation verbale dans une tâche et la réussite de celle-ci. Ces mêmes enfants profitent d'un rendement supérieur en mathématique. Leur rendement en français demeure cependant équivalent à celui des enfants qui n'utilisent pas la médiation verbale.

Cinq semaines plus tard, Tassé constitue avec des enfants ayant participé à la première expérience un second échantillon constitué de 30 enfants utilisant spontanément la médiation verbale, et de 30 autres ne l'utilisant pas. Ces deux groupes sont ensuite divisés en trois sous-groupes auxquels on propose une tâche spécifique. Le première, dite de verbalisation active, invite les enfants à décrire à voix haute les différentes actions accomplies devant eux par l'expérimentateur, puis à les reproduire. La seconde tâche, dite de verbalisation passive, invite les enfants à reproduire les actions réalisées et décrites cette fois par l'expérimentateur. La dernière, dite de non-verbalisation, propose aux enfants de reproduire les actions se déroulant devant eux.

Les résultats de l'expérience montrent qu'il existe encore une relation positive entre l'utilisation de la médiation verbale et la réussite d'une tâche. Les enfants qui recourent spontanément à cette technique réussissent mieux que les autres, cela dans les trois conditions expérimentales. Tassé observe cependant que la verbalisation passive parvient à améliorer la performance de tous les enfants. Les descriptions de l'expérimentateur sont plus précises que celles des enfants, et c'est ce qui explique le phénomène, d'après Tassé. La verbalisation active requiert une telle énergie que les enfants peu familiers avec elle éprouvent de la distraction. D'après Tassé, une plus grande pratique de la médiation verbale améliore la performance académique.

Floss-Burger (1970), étudiant les modes de communication utilisés par des garçons de milieu défavorisé et moyen, évalue l'usage relatif des mots et des gestes dans la communication, et l'influence de l'âge sur l'utilisation de ces différents modes de communication. L'épreuve proposée est composée de 38 items appartenant à sept catégories: par exemple, la catégorie conventionnelle («ton nom, c'est bien Jean?»), la catégorie numérique («combien y a-t-il de blocs rouges?»), la catégorie spatiale («où est le bloc bleu?»), la catégorie onomatopée («quel bruit ça fait, un chien?»), et ainsi de suite.

La situation d'évaluation se déroule ainsi: une question est adressée à l'enfant, qui peut en tout temps y apporter une réponse gestuelle ou verbale. Les réponses à la fois gestuelles et verbales ne sont pas considérées. L'analyse des résultats montre que l'effet de l'âge se manifeste pour des catégories spécifiques: conventionnelle, spatiale et numérique. Ainsi, les enfants âgés de 6 ans produisent plus de gestes que ceux âgés de 8 ans. Cette analyse montre qu'il n'existe pas de différence entre les différents milieux au niveau de l'utilisation des différents modes de communication.

Salomon-Reynaud (1975) étudie les relations existant entre la dyslexie, les déficits psycho-linguistiques et l'appartenance à un milieu socio-économiquement faible. Elle adapte le test Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) à une population d'enfants québécois de milieu moyen. Quatre sous-groupes de 13 garçons de 2e année, âgés de 7 ans à 7 ans et 11 mois, constituent l'échantillon. Deux de ces groupes sont issus de milieu moyen, et les deux autres de milieux défavorisés. Dans chacun des milieux, un sous-groupe est composé d'enfants dyslexiques, et un autre d'enfants non-dyslexiques. L'ensemble des enfants obtient des stanines de 4, 5 ou 6. Les résultats de l'étude montrent que tous les enfants de milieu défavorisé, qu'ils soient dyslexiques ou non, obtiennent des performances équivalentes à celles des enfants de milieu moyen, et que les différences, lorsqu'elles se manifestent, sont à la faveur des enfants de milieu défavorisé. Notant une variance plus marquée au niveau de la performance des enfants dyslexiques de milieu défavorisé, Salomon-Reynaud émet l'hypothèse que certains de ces enfants souffrent de handicaps pédagogiques plutôt que de déficits psychologiques. On retient donc de cette recherche qu'il n'existe pas de déficits psychologiques particuliers chez les enfants de milieu défavorisé.

Les résultats de ces cinq recherches montrent qu'il n'existe pas de différence au niveau des performances linguistiques qui seraient tributaires du milieu d'appartenance. « Ces données n'excluent pas toutefois que les enfants de milieu socio-économique inférieur puissent se différencier des autres enfants dans leur vocabulaire usuel et leur prononciation. Mais ces particularités ne concernent pas directement les habiletés générales d'expression et de conceptualisation... »¹

Jusqu'à la fin des années 70, les chercheurs ont surtout retenu le langage comme facteur responsable de l'échec et du sous-rendement scolaire en milieu défavorisé. Puis leurs intérêts se sont portés vers la capacité d'attention et de concentration.

* * *

Étude de la capacité d'attention

On s'entend pour dire que la situation scolaire demande à l'enfant une attention à de multiples messages et consignes, et qu'elle demande aussi le maintien de cette attention. Des difficultés d'attention entraînent des problèmes de réussite scolaire. C'est du moins ce qu'affirme Hébert (1969): plusieurs professeurs perçoivent l'agitation, la faible capacité de concentration et le manque d'intérêt pour les tâches scolaires comme des caractéristiques de la clientèle de milieu défavorisé, et comme des facteurs explicatifs de l'échec scolaire. D'après Caouette, cette perception des éducateurs reçoit l'appui de la littérature scientifique américaine, qui reconnaît que les enfants de milieu défavorisé s'amènent à l'école avec un plus mince bagage d'habiletés visuelles et auditives, comparativement à leurs pairs de milieu plus favorisé. On s'explique ce phénomène par la faible qualité des stimulations auditives et visuelles présentes dans l'environnement des enfants. En se défendant contre cet environnement, les enfants voient diminuer leurs habiletés de discrimination visuelle et auditive. On a tenté d'identifier, toujours d'après Caouette, des déficiences visuelles et auditives chez les enfants de milieu défavorisé, et aucune des évaluations n'a été concluante. L'étude de Bock-Roche (1973), qui s'inscrit dans ce contexte, constitue une première tentative de mesure de la capacité d'attention des enfants de milieu défavorisé. On considère que la capacité d'attention est faite de deux composantes: la capacité de sélectionner l'information pertinente, et celle d'ignorer l'information non désirable. Bock-Roche fait appel à des tâches mécaniques et faciles, car son intention n'est pas de mesurer des habiletés perceptuelles et cognitives spécifiques, mais de circonscrire la capacité d'attention. Ces tâches sont proposées aux enfants en situation individuelle et collective. Trois étapes sont définies. Au cours de la première étape, un échantillon constitué de 92 élèves de milieu défavorisé, et de 119 élèves de

¹ Caouette, C.E., Bourbeau, G., op. cit., p. 52.

milieu moyen, tous de 5e année, participe à cinq épreuves collectives. L'analyse des résultats montre que, globalement, les enfants de milieu défavorisé et ceux de milieu moyen ont la même capacité d'attention. Au cours de la seconde étape, Bock-Roche vérifie si l'évaluation individuelle par rapport à l'évaluation collective influence les résultats. Elle retient 30 enfants de chacun des milieux; 15 de ceux-ci ont obtenu les meilleures performances dans deux épreuves, et les 15 autres les moins bonnes performances. Ces enfants reprennent les mêmes épreuves en situation individuelle. On note une amélioration de la performance de tous les élèves, et on ne peut identifier aucune déficience consécutive à l'appartenance à un milieu défavorisé. La troisième étape s'adresse aux enfants ayant participé à la première étape: deux épreuves connues leur sont proposées, à la différence que des éléments de distraction (chansons populaires et monologues) modifient la situation d'évaluation. Une fois de plus, on note que les enfants améliorent leur performance et qu'aucune différence ne caractérise ceux parmi eux qui appartiennent à l'un ou à l'autre des milieux observés.

D'après Bock-Roche, la capacité d'attention n'explique pas les différences de performance académique qu'on observe entre les enfants de milieu moyen et ceux de milieu défavorisé. Une meilleure capacité d'attention ne correspond pas non plus à un rendement académique supérieur, mais une question demeure: ou les enfants de milieu défavorisé utilisent moins bien leur capacité d'attention, parce qu'ils éprouvent moins d'attrait pour les tâches scolaires, ou ils ont un potentiel intellectuel qui explique cette sous-performance académique.

Étude de l'intelligence

La relation entre l'intelligence diminuée et l'appartenance à un milieu socio-économiquement faible ne fait pas l'unanimité. Nonobstant les études statistiques qui suggèrent l'existence d'une telle relation, les opposants à cette thèse, parmi lesquels il faut ranger Caouette, objectent l'imprécision des instruments de mesure utilisés: «Qu'est-ce vraiment que l'intelligence? Est-ce qu'on peut vraiment bâtir une épreuve d'intelligence dont le contenu ne soit pas biaisé au profit d'une certaine culture ou d'une certaine classe sociale, et dont la réussite soit davantage indépendante des apprentissages académiques ou de l'expérience scolaire comme telle?»¹

En plus d'apporter certaines réponses, des recherches enrichissent la réflexion en matière de développement de l'intelligence et des structures cognitives. Comparant les enfants de milieu moyen et défavorisé, Ledoux-Martel (1971) voit si les difficultés inhérentes à l'apprentissage des mathématiques originent de causes communes. Elle s'intéresse spécifiquement à trois concepts: la construction du nombre, la compréhension des quatre opérations mathématiques, et la compréhension de problèmes, la maîtrise de chacun d'eux nécessitant l'acquisition d'habiletés intellectuelles sous-jacentes. L'échantillon se compose de 40 enfants, 20 de ceux-ci issus de milieu défavorisé, 20 de milieu

¹ Caouette, C.E., Bourbeau, G., op. cit., p. 21.

moyen, et tous inscrits en 3^e année. Les aptitudes générales et les aptitudes en français de ces enfants sont équivalentes; seules diffèrent les performances en mathématique. Ce qui permet de constituer deux sous-groupes: l'un «fort en mathématique», l'autre «faible en mathématique». Au cours de la première étape, on évalue les prérequis intellectuels nécessaires à la construction du concept de nombre; la notion la plus fondamentale est celle de la conservation du nombre, et à celle-ci il faut ajouter la capacité d'effectuer des opérations de classification et de sériation. Ledoux-Martel considère que les enfants, eu égard à leur âge, ont acquis la notion de conservation, et elle s'intéresse aux capacités de sériation et de classification.

Les résultats de l'expérience montrent qu'il n'existe aucune différence au niveau des rendements obtenus par les enfants appartenant à l'un ou à l'autre des milieux étudiés. Fait étonnant, la justification verbale associée aux épreuves de classification, que donnent les enfants de milieu défavorisé et faibles en mathématique, est aussi satisfaisante que celle donnée par les enfants forts en mathématique de milieu moyen; et elle est supérieure à celle que donnent les enfants faibles en mathématique de milieu moyen. Caouette conclut là-dessus que «les enfants de milieu défavorisé ayant un sous-rendement en mathématique ne présentent pas un niveau de développement intellectuel inférieur à celui des enfants de milieu moyen, en ce qui concerne les prérequis de classification et de sériation nécessaires à la construction du nombre».¹

La deuxième étape de la recherche nécessite la mise en place d'une expérimentation qui vérifie chez les enfants la compréhension des quatre opérations mathématiques. On évalue la capacité des enfants à se représenter symboliquement des actions concrètes telles que regrouper, séparer, partager, et distribuer des objets. On s'intéresse aussi à leur capacité à prédire le résultat d'une action sans devoir l'exécuter, ainsi qu'à leur capacité à retrouver, à partir du résultat, les actions produites (réversibilité).

Les résultats de l'expérience montrent qu'il n'existe pas de différence de rendement aux épreuves de compréhension des opérations chez les enfants de différents niveaux socio-économiques. On note cependant que tous les enfants, à l'exception des enfants forts en mathématique issus de milieu socio-économiquement faible, réussissent mieux les épreuves de calcul mental que les épreuves correspondantes de compréhension des opérations. Les erreurs aux épreuves de compréhension ne sont pas tributaires d'erreurs mécaniques de calcul, mais d'incompréhension de l'opération. La compréhension des problèmes est le dernier objet d'étude de cette recherche. On présente à l'enfant un ensemble de données, ainsi qu'une question à partir de laquelle il va traiter ces données et découvrir l'opération ou la suite d'opérations mathématiques nécessaires à la solution de l'énigme. Une fois de plus, les résultats montrent qu'il n'existe aucune différence de performance entre les enfants issus de milieu moyen et ceux de milieu défavorisé. La seule différence observée concerne

¹ Caouette, C. E., Bourbeau, G., op. cit., p. 22.

l'écart de rendement existant entre les performances des sujets forts en mathématique et celles des sujets faibles. Nous retenons de cette recherche que la faible performance en mathématique des enfants de milieu défavorisé n'est redevable à aucune caractéristique particulière. Ils sont cependant plus nombreux à sous-performer. Cela amène Ledoux-Martel à supposer «qu'ils n'ont pas les prérequis nécessaires à la réussite en mathématique telles qu'elles sont enseignées».¹

Caouette présente deux autres recherches en rapport avec le développement intellectuel; ces recherches portent sur une population d'enfants présentant des «retards mentaux». Morse-Chevrier (1975) observe un nombre anormalement élevé d'enfants de milieu défavorisé dont le quotient intellectuel se situe aux frontières de la déficience mentale. Elle tente de raffiner la méthode et les outils d'évaluation intellectuelle des enfants dits «limites», et d'identifier les processus intellectuels permettant d'établir la capacité réelle d'apprentissage. Morse-Chevrier se réfère à la théorie de Piaget, définissant ainsi un ensemble de tâches permettant d'établir un diagnostic de fonctionnement cognitif. Elle évalue les réactions des sujets face à diverses interventions favorisant l'accès à un stade ultérieur de développement intellectuel, après quoi elle détermine avec plus de certitude les capacités d'apprentissage. Les résultats de l'expérience montrent que les enfants identifiés comme des «cas limites», c'est-à-dire ceux qui ont obtenu «un quotient intellectuel se situant entre 68 et 84», ont des capacités d'apprentissage très différentes, et que ces différences ne sont pas tributaires de l'appartenance à un milieu. Cela amène Morse-Chevrier à douter de la valeur diagnostique des tests psychométriques. Elle invite les intervenants scolaires à la prudence dans l'utilisation et l'interprétation de tels instruments. Ce qu'il faut, toujours d'après Morse-Chevrier, c'est stimuler le développement intellectuel de ces enfants plutôt que d'établir des diagnostics qui ont pour effet de décourager les intervenants. La seconde étude, menée par Dionne (1975), porte elle aussi sur les capacités d'apprentissage des enfants dits «retardés mentaux». L'échantillon retenu se compose d'enfants dont le quotient intellectuel se situe entre 68 et 84. Un groupe provient de milieu socio-économiquement faible, et un autre de milieu moyen; les sujets de ce dernier groupe présentent des déficiences à la fois intellectuelles et physiologiques. Un dernier groupe est fait d'enfants de milieu défavorisé qui non seulement n'affichent pas de retard mental, mais qui font preuve d'un rendement scolaire moyen. Dionne s'intéresse tout particulièrement à la capacité d'abstraction conceptuelle. Il croit qu'il est possible de développer cette capacité chez les enfants dits «retardés mentaux», et notamment chez ceux qui ne souffrent pas de déficience physiologique. Les résultats de l'étude montrent que les enfants de milieu socio-économiquement faible présentant un rendement moyen ont davantage profité des tâches d'apprentissage. Dionne note également que seuls les enfants dits «retardés mentaux», venant de milieu défavorisé, ont pu apprendre la notion de classe. Ce qui veut dire que ces enfants ont davantage de potentiel d'apprentissage.

¹ Caouette, C. E., Bourbeau, G., op. cit., p. 23.

Le problème appartient donc aux intervenants scolaires qui ne parviennent pas à exploiter la réelle capacité d'abstraction de ces enfants.

L'ensemble des recherches sur les facteurs cognitifs ne nous permet pas d'observer de différence significative entre les enfants de milieu défavorisé et les enfants de milieu moyen. L'échec scolaire ne peut s'expliquer par la présence de déficits linguistiques d'ordre expressif ou réceptif chez l'enfant de 6 ans, ni par la présence de ces déficits à un âge ultérieur, puisqu'il n'existe pas de différence au niveau de la complexité du langage chez des enfants de 10 et de 16 ans issus de milieux socio-économiquement différents. Les enfants de milieu défavorisé n'utilisent pas davantage la communication non verbale. Les enfants dyslexiques appartenant aux milieux moyen et défavorisé obtiennent les mêmes résultats à l'ensemble des épreuves qui leur sont administrées. Une autre étude nous apprend que les enfants de milieu défavorisé qui utilisent spontanément la médiation verbale réussissent mieux les tâches expérimentales et les apprentissages académiques. L'échec scolaire ne s'explique pas plus par des différences au niveau de la capacité d'attention, puisque les enfants de milieu moyen et défavorisé ayant des rendements académiques différents ont les mêmes capacités d'attention. Autrement dit, il n'existe pas de relation entre la capacité d'attention et le rendement académique. Les résultats donnent à penser que les enfants de milieu défavorisé ne sont pas moins attentifs en classe, malgré ce qu'on en dit. Une autre étude, celle-là concernant l'apprentissage des mathématiques, montre qu'au niveau des opérations de sériation et de classification, et qu'au niveau de la compréhension des opérations mathématiques, les enfants des milieux défavorisés performant comme ceux des milieux moyens. La seule différence observée porte sur la compréhension de problèmes chez les forts et chez les faibles en mathématique, les premiers performant mieux que les seconds. Une évaluation qualitative de l'intelligence montre que certains enfants issus de milieu défavorisé et se situant aux frontières de la déficience mentale possèdent de réelles aptitudes d'apprentissage. Cette étude a aussi démontré la nécessité de formuler des diagnostics différentiels, car seuls ces derniers peuvent distinguer les enfants affectés de déficits génétiques de ceux affectés d'un simple retard de développement mental. Dans une autre étude, il a été montré que des enfants de milieu défavorisé, auxquels on attribue une déficience mentale sans déficit physiologique associé, font preuve de plus de possibilités d'apprentissage conceptuel que leurs pairs de milieu moyen porteurs de déficits physiologiques.

Étude du développement socio-affectif

L'étude du développement socio-affectif de l'enfant de milieu défavorisé est le second centre d'intérêt des chercheurs québécois. Vu la difficulté d'aborder expérimentalement les facteurs socio-affectifs, le rapport-synthèse de Caouette ne contient que cinq recherches, soit celles de Durocher, de Gatién, de Bourbeau, de Salomé et de Choquette. Caouette les qualifie du reste de parcellaires. La recherche de Durocher porte sur le développement socio-affectif de l'enfant de maternelle. Durocher voit si l'appartenance à un milieu social défavorisé génère des comportements sociaux différents. On trouve dans la littérature la description de comportements propres aux enfants de milieu défavorisé. On dit ces derniers soumis et dépendants, faisant preuve d'agressivité et d'esprit de compétition, et résignés lorsqu'on les compare aux enfants de milieu moyen. Durocher utilise une méthode qui lui permet d'observer et de consigner les comportements spontanés des enfants. L'analyse des résultats montre que les enfants de milieu défavorisé privilégient les relations non verbales, que celles-ci sont de mode réactif, et qu'elles ont pour objet l'enseignant. Les enfants de milieu moyen privilégient quant à eux les relations de nature verbale; celles-ci sont souvent dirigées vers les autres enfants, et elles sont moins réactives. Durocher s'intéresse également aux comportements de dépendance et d'autonomie, car le développement social se définit à la fois par une capacité croissante d'autonomie par rapport à l'adulte, et par une possibilité plus grande de coopération avec les pairs. L'analyse des comportements montre que les enfants, quelle que soit leur appartenance socio-culturelle, ont des comportements de dépendance: seul l'objet de la dépendance diffère d'un milieu à l'autre. Ainsi, en milieu défavorisé, les sollicitations vont vers l'enseignant, tandis qu'en milieu moyen elles vont vers un autre enfant. Pour ce qui est des comportements d'autonomie, les enfants les manifestent quand ils sont en interaction avec d'autres enfants. Ces résultats infirment ceux de recherches antérieures, puisque les enfants de milieu défavorisé ne présentent pas plus de comportements de dépendance que ceux de milieu moyen. D'après Durocher, quand on considère l'ensemble des comportements sociaux observés, la relation enfant-adulte n'aurait pas la même signification pour les enfants appartenant à l'un ou à l'autre des milieux. La relation serait même plus importante pour les enfants de milieu défavorisé. Les interactions étant davantage de type réactif, Durocher suggère deux interprétations: la première attribuée à la faible qualité des premières relations entre l'enfant et l'adulte, et au retard de développement psycho-social qui s'ensuit, la faible distance que l'enfant prend avec l'adulte; la seconde attribuée aux enfants de milieu défavorisé une perception différente de «l'adulte-en-milieu-scolaire», cette perception étant liée à leur appartenance à une autre classe sociale. Caouette conclut là-dessus que la différence observée au niveau de l'utilisation d'un mode de communication non verbale en milieu défavorisé relance le débat sur les particularités du langage et de la communication, et que cette différence n'est pas sans conséquence pédagogique.

Gatien s'intéresse elle aussi aux comportements de dépendance et d'autonomie. Son étude fait suite aux travaux de Durocher, puisqu'elle repose sur l'analyse de comportements de la même clientèle d'enfants. Gatien confie à des titulaires de première année la responsabilité d'observer les comportements des enfants. L'analyse des grilles d'observation montre que les enfants des milieux moyens et défavorisés manifestent les mêmes comportements d'autonomie. On ne trouve pas, cependant, les mêmes comportements de dépendance d'un milieu à l'autre. Les enfants de milieu moyen développent davantage de dépendance affective et instrumentale envers leurs pairs. Et, contrairement à ce qu'affirme Durocher, les enfants de milieu défavorisé ne manifestent pas de dépendance affective plus grande envers l'adulte: ce sont ceux de milieu moyen qui manifestent une telle dépendance. La dépendance instrumentale, toujours envers l'adulte, est comparable d'un milieu à l'autre. Le fait que Durocher et Gatien n'obtiennent pas les mêmes résultats peut dépendre des approches méthodologiques employées. Quoi qu'il en soit, l'ensemble des données recueillies ne nous autorise pas à conclure à une dépendance et à un retard de développement socio-affectif des enfants de milieu défavorisé.

L'étude du développement socio-affectif se poursuit par l'analyse des interactions existant entre la motivation, l'auto-évaluation et le rendement scolaire. Bourbeau (1970) reconnaît l'importance des encouragements et des réprimandes données aux enfants à la suite de leur rendement scolaire. Il voit si l'appartenance à un milieu social influence la réaction aux stimulations sociales. Certains croient que les enfants de milieu défavorisé reçoivent davantage de stimulations sociales négatives, et qu'ils sont donc plus sensibles aux gratifications positives. Les enfants de milieu moyen ont une expérience différente de la gratification, ce qui les rend plus réceptifs aux stimulations négatives. On croit aussi que cette réceptivité aux gratifications sociales est fortement influencée par le niveau de maturité. Des chercheurs attribuent aux enfants de milieu défavorisé une moins grande maturité, et par conséquent une plus forte sensibilité aux stimulations sociales. Bourbeau étudie l'effet des stimulations positives et négatives sur le rendement, l'auto-évaluation et le niveau d'aspiration. Son échantillon se compose d'enfants de milieu moyen et de milieu défavorisé, soit trois groupes de dix enfants chacun.

Les tâches retenues par Bourbeau ne font pas appel à des habiletés intellectuelles et scolaires spécifiques. La première tâche consiste à numérotter, en se référant à un aide-mémoire, le plus grand nombre possible de figures géométriques différentes; elle doit être réalisée en 90 secondes, et elle est reprise six fois. Trois situations expérimentales différentes sont proposées aux enfants de milieu moyen et défavorisé. Les premiers groupes, dits «sans commentaires», sont informés après le premier essai du nombre de figures qu'ils ont réussi à numérotter (mesure de rendement). On invite ensuite ces enfants à anticiper le nombre de figures qu'ils croient pouvoir numérotter au prochain essai (mesure du niveau d'aspiration). Aux cinq essais suivants, les enfants doivent évaluer leur rendement et formuler leur niveau d'aspiration.

Les groupes dits «approbation» vivent la même procédure expérimentale, à la différence qu'une stimulation sociale positive fait suite à chaque essai. Les groupes dits «réprobation» vivent eux aussi la même procédure, mais reçoivent une stimulation sociale négative. Les résultats de l'expérience montrent que les enfants appartenant à différents milieux socio-économiques réagissent de la même façon à l'approbation et à la réprobation.

L'approbation génère une augmentation du niveau d'auto-évaluation et du niveau d'aspiration, mais elle n'influence pas le rendement. La réprobation entraîne une diminution du niveau d'auto-évaluation et du niveau d'aspiration, de même qu'une augmentation du rendement. Tout en reconnaissant que la situation scolaire diffère de la situation expérimentale, Bourbeau estime que les enfants de milieu défavorisé réagissent de la même façon que leurs pairs de milieu moyen aux stimulations sociales positives et négatives. Il est donc permis de penser que les comportements des enfants en classe ne sont pas tributaires de caractéristiques particulières mais d'expériences scolaires qui amènent ces enfants à réagir différemment aux stimulations sociales émises par leurs professeurs; contrairement aux résultats expérimentaux, les stimulations négatives pourraient avoir un effet nuisible sur le rendement, à long terme. Bourbeau croit que ce processus est familier aux enfants de milieu défavorisé, puisque ces derniers connaissent, dès le début de leur scolarisation, en dépit d'efforts assidus, des échecs. Ce qui n'est pas sans affecter la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Des expériences négatives s'ensuivent, lesquelles confirment à leur tour la perception négative qu'ils ont d'eux-mêmes.

Le milieu scolaire gratifie l'enfant dans la mesure où il accepte de se conformer à des standards d'excellence. L'enfant développe ainsi sa motivation à l'accomplissement. Cette motivation serait toutefois moins importante chez les élèves dont le rendement est peu élevé.

Le sous-rendement scolaire en milieu défavorisé s'expliquerait par une faible motivation à l'accomplissement. Selon Caouette, Katz ne retient pas cette dernière hypothèse, mais croit plutôt que la capacité d'auto-contrôle face à une tâche scolaire influence la motivation. «...un élève peut être motivé face à une tâche dans la mesure où il maîtrise bien les critères définissant ces standards d'excellence, et aussi dans la mesure où il est capable de contrôler l'anxiété découlant de la crainte d'un échec dans cette tâche».¹ Toujours d'après Katz, l'enfant de milieu défavorisé confronté à un problème de rendement scolaire ne parvient pas à intégrer des standards d'excellence; ne pouvant plus s'auto-

¹ Caouette, C. E., Bourbeau, G., op. cit., p. 36.

évaluer adéquatement, il aurait donc tendance à s'auto-critiquer pour neutraliser l'anxiété liée à l'échec.

Salamé vérifie ces hypothèses du sous-rendement scolaire en milieu défavorisé. Il analyse les comportements d'auto-évaluation et d'anxiété, et voit s'ils sont en lien avec le rendement scolaire. Il vérifie l'influence de tâches différentes sur le comportement d'auto-évaluation, et voit ensuite si le besoin d'accomplissement est en relation avec le rendement scolaire et le comportement d'auto-évaluation. Salamé compare un groupe d'élèves sous-productifs de secondaire III à un groupe de sur-productifs de même niveau, tous issus de milieu défavorisé. Les élèves sous-productifs sont ceux dont le rendement actuel est inférieur au rendement attendu, et cette sous-performance est «généralisée et permanente». Les sur-productifs ont un rendement supérieur à la performance attendue. Tous ces enfants ont un fonctionnement intellectuel comparable.

Salamé mesure le potentiel d'auto-évaluation, le niveau d'anxiété, l'intériorisation des standards d'excellence, et le besoin d'accomplissement. L'élève évalue sa performance à la fin de trois tâches, et il peut porter les jugements suivants: très bon, bon, mauvais, très mauvais, je ne sais pas. L'auteur note une seule différence significative: les élèves sous-productifs utilisent plus le jugement «je ne sais pas», et moins le jugement «bon». Ces mêmes élèves produisent de façon générale des jugements qui varient d'une tâche à l'autre, et ils utilisent le jugement mauvais dans une seule tâche. Salamé conclut que les élèves sous-productifs ne manifestent pas de tendance systématique à se sous-estimer, ce comportement apparaissant plus souvent dans le contexte où les élèves doivent faire des tâches scolaires. L'inconsistance des réponses et la prédilection pour le «je ne sais pas» suggèrent que ces élèves évaluent plus difficilement leur performance. Lorsqu'on évalue l'adéquation entre l'auto-évaluation et la performance réelle, on note que les sur-productifs s'évaluent plus adéquatement que les sous-productifs. D'après Salamé: «La difficulté à porter un regard adéquat sur sa propre performance ne relève pas d'abord d'un comportement systématique de sous-estimation, mais plutôt d'une difficulté purement cognitive à s'évaluer adéquatement.»¹ Ce point de vue nuance celui de Katz.

Un test d'anxiété situationnelle, qui fournit à la fois une mesure de l'anxiété dans des situations d'exams scolaires et une mesure du niveau d'anxiété généré par l'expérience, montre que les élèves sur-productifs et sous-productifs répondent de la même façon. Ainsi, contrairement à Katz, qui reconnaît aux sous-productifs des difficultés d'auto-évaluation liées à des problèmes d'anxiété, Salamé montre qu'il n'existe pas de différence dans le taux d'anxiété chez les élèves sur-productifs et sous-productifs. Une dernière épreuve mesure l'intériorisation des standards d'excellence. C'est au cours d'une entrevue qu'on évalue les différents critères à partir desquels l'élève mesure sa performance. L'analyse des résultats montre que les étudiants des deux groupes utilisent de façon équivalente des

¹ Caruette, C.E., Bourbeau, G., op.cit., p. 37.

critères généraux et abstraits, et que les élèves sur-productifs «expriment significativement plus de critères concrets et précis».¹ Cette hypothèse de Katz est confirmée, puisque «les différences dans l'auto-évaluation sont dues au fait que les sous-productifs ont un répertoire de standards moins étendu, moins concret et moins précis pour évaluer les activités accomplies».²

Une technique projective permet de mesurer le besoin d'accomplissement. L'analyse montre que les sur-productifs sont plus préoccupés par le besoin d'accomplissement que les sous-productifs. Il existe donc une relation entre le rendement scolaire et le besoin d'accomplissement. D'après Caouette, les comportements des sous-productifs s'expliquent de deux façons: ces comportements seraient tributaires de difficultés cognitives qui, à leur tour, nuisent à une connaissance précise des critères permettant aux élèves de s'organiser à l'intérieur d'une tâche et d'apprécier leur rendement réel; les difficultés cognitives pourraient rendre compte d'échecs multiples: l'élève n'ayant pas une image juste de son potentiel apprend à diminuer ses objectifs. Les expériences scolaires négatives ont donc des effets à long terme qu'il est urgent de connaître.

Une dernière étude porte sur les attitudes entretenues par rapport à l'école, car des attitudes particulières pourraient rendre compte du plus grand nombre d'échecs scolaires en milieu défavorisé. Choquette évalue au moyen d'un test projectif si, face à l'école, les attitudes des élèves de 2^e, de 4^e et de 6^e année issus de milieu moyen et défavorisé sont influencées par leur appartenance sociale. L'analyse des résultats n'est pas tout à fait terminée au moment où Choquette rédige son rapport-synthèse. Ce qui n'empêche pas Choquette de dégager des tendances. Différents aspects de la réalité scolaire, tels l'aspect académique de l'école, la scolarisation, le non-académique, l'autorité et la tendance à l'action provoquent tantôt des réactions positives et tantôt des réactions négatives, selon le milieu d'appartenance et le degré de scolarisation. Ainsi, Choquette observe que les enfants appartenant aux milieux moyens et défavorisés développent au moment du passage de la 2^e à la 4^e année, et de la 4^e à la 6^e année, des attitudes de moins en moins positives face à l'académique. Mais leurs attitudes face à la scolarisation demeurent plutôt positives. Les attitudes face au non-académique (discipline, ponctualité, politesse) et à l'autorité distinguent les enfants des différents milieux. Ces attitudes sont plus négatives en milieu défavorisé: elles se détériorent davantage, tout comme la tendance à l'action. Les enfants de milieu défavorisé ne sont donc pas plus réfractaires aux tâches scolaires que ceux de milieu moyen. Ils réagissent davantage au contexte ou cadre scolaire qui définit les règles de fonctionnement de l'école.

1 Caouette, C.E., Bourbeau, G., op.cit., p. 37.

2 Ibid., p. 37.

Concluons que certains éléments des recherches sur les facteurs affectifs retiennent notre attention. Les enfants de milieu défavorisé ne perçoivent pas de la même façon que leurs pairs de milieu moyen l'adulte en milieu scolaire. Lorsqu'ils sont en interaction avec l'adulte, les enfants de 5 ans provenant de milieu défavorisé privilégient le mode réactif (obéissance, soumission). Et, contrairement à ce qu'on croit, ces enfants ne présentent pas plus de comportements de dépendance que les enfants de milieu moyen. On observe aussi qu'un an plus tard ces mêmes enfants réussissent à prendre des distances face à l'enseignant.

Les enfants de milieu défavorisé réagissent aux stimulations sociales positives et négatives de la même façon que leurs pairs de milieu moyen. Cependant, comme ils sont davantage confrontés à l'échec, il est probable qu'ils aient à plus ou moins long terme une perception négative d'eux-mêmes. Laquelle influence à son tour les objectifs qu'ils se fixent. La situation d'échec influence «les réactions d'auto-évaluation et le niveau d'aspiration», lesquels influencent à leur tour la performance. Les enfants de milieu défavorisé, davantage confrontés à l'échec scolaire, sont plus susceptibles de connaître la dynamique qui conduit progressivement à l'absentéisme ou à l'abandon scolaire, bien qu'à leur arrivée à l'école ils aient des capacités d'apprentissage et des comportements sociaux-affectifs tout à fait comparables à ceux des enfants issus de milieu moyen. Les relations avec les enseignants sont parfois tendues: la politesse, la propreté, la ponctualité et la discipline tiendront lieu d'objets de litige. Cela suggère que les adultes en milieu scolaire privilégient des valeurs étrangères aux enfants de milieu défavorisé.

Des programmes compensatoires pour assurer l'égalité des chances

L'expérience américaine, tout comme les travaux de Bonnier-Tremblay et de Caouette, s'inscrit dans le second mouvement d'accès à l'égalité des chances en éducation. Lévesque (1979) définit ce mouvement comme celui «d'égalité dans l'éducation». Les structures scolaires doivent adopter la souplesse nécessaire au développement de chacun, indépendamment de son héritage biologique, intellectuel, social ou culturel, dit Lévesque. L'école est un instrument de mobilité sociale, et «...elle doit faire en sorte que les difficultés d'ordre économique, géographique ou autres n'empêchent pas l'individu de développer toutes ses aptitudes». ¹ Plus tard la notion d'égalité des chances sera élargie: elle reconnaîtra à tous les mêmes capacités intellectuelles et les mêmes aptitudes. «L'école doit alors offrir les programmes et les moyens pédagogiques qui

¹ Lévesque, M., op. cit., p. 20.

répondent aux attentes, aux besoins et à la culture des divers groupes d'individus.¹

Les premières actions menées à la C.E.C.M. par l'Opération Renouveau (responsable des interventions en milieu défavorisé) s'inscrivent dans le deuxième mouvement de l'égalité des chances en éducation.

C'est en 1970 que la C.E.C.M. élabore un premier plan d'action visant à contrer les effets néfastes de la pauvreté sur le rendement scolaire. Ce plan offre des mesures universelles: maternelle 4 ans, maternelle 5 ans plein temps, programmes de santé et de nutrition, bibliothèques scolaires, etc., ainsi que des mesures visant le rattrapage tant scolaire que socio-affectif. Ces mesures veulent faire échec aux effets du milieu, car celui-ci induit des déficiences chez les enfants. Le bilan réalisé en 1975 montre que dans l'ensemble ces mesures ont peu d'effet sur les résultats scolaires. Les mentalités évoluent, et on parle de différence plutôt que de déficience. On dira de plus en plus que l'école est inadaptée aux besoins de l'enfant de milieu défavorisé. Le second plan d'action de la C.E.C.M. (1977-1982), fondé sur le respect des différences, vise à améliorer le rendement en français et en mathématique, l'image de soi, la santé, les conditions de vie. La méthode retenue est celle des projets qu'auront à définir les différents milieux concernés par l'intervention en milieu défavorisé. Une évaluation d'envergure menée par le centre de recherche en développement économique de l'Université de Montréal (CRDE) montre que l'échec scolaire est associé à plusieurs variables concernant l'enfant, le milieu scolaire, le milieu socio-économique, et les perceptions des intervenants sur les capacités de l'enfant.

Troisième phase: connaissance du milieu et adaptation de l'enseignement

Le troisième plan d'action de la C.E.C.M. (1984-1987), fort des résultats de l'évaluation du CRDE, s'engage sur une nouvelle voie. La connaissance du milieu et la promotion de l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques de la clientèle deviennent le fer de lance de l'Opération Renouveau. Les actions sont orientées vers un programme continu de perfectionnement des enseignants, ainsi que vers un rapprochement école-milieu favorisant l'adaptation de l'enseignement. Un nouveau programme voit le jour à la maternelle 4 ans. Il a la particularité d'accorder une grande importance à l'intervention auprès des parents; une journée/semaine y est consacrée. Le quatrième plan d'action (1988-1991) précise le principe d'adaptation de l'enseignement (aux caractéristiques de la clientèle). Ce plan d'action vise essentiellement à contrer les effets de la pauvreté en donnant aux enfants un plus grand accès à l'information et aux expériences multiples. On espère aussi contrer les effets de la pauvreté en favorisant le développement des habiletés de communication et en associant étroitement les parents au cheminement scolaire de leur enfant.

¹ Lévesque, M., op.cit., p. 19.

Depuis 1984, les actions de l'Opération Renouveau s'inscrivent dans le troisième mouvement que Lévesque (1979) nomme: «l'égalité par l'éducation». L'éducation devient le moyen pour assurer «l'égalité des chances dans la vie». Et pour que les enfants de milieu défavorisé réussissent aussi bien que les autres (et on y arrive de plus en plus), on questionne et on tente de renouveler collectivement la pédagogie. Lévesque dira qu'on est passé d'une conception où la responsabilité se situe au niveau de l'individu à une conception où elle se situe au niveau collectif. En exigeant l'égalité des résultats, «l'école doit compenser les déséquilibres engendrés par certaines conditions économiques et sociales. L'égalité devant l'éducation ne suffit plus; il faut chercher une égalité plus grande à créer par l'éducation. Le système scolaire doit s'engager à assurer une éducation minimum garantie, c'est-à-dire qu'il doit assurer à tous l'acquisition de certaines connaissances et de certaines habiletés de base. C'est une responsabilité collective que doit assumer le système scolaire.»¹

Autrement dit, l'école est la seule chance ou le seul levier possible pour les enfants de milieu défavorisé, et elle doit être consciente de cette lourde responsabilité.

Pedersen (1978) montre, grâce à une étude longitudinale réalisée auprès de 60 adultes, tous élèves d'une école de milieu défavorisé, l'influence déterminante du titulaire de première année. Pedersen fait voir que tous les élèves de Milieu A ont un rendement réel supérieur pendant le cours primaire. Il montre aussi que ces élèves ont plus d'autorité et d'initiative, et qu'ils sont davantage capables d'effort (l'effort est, selon Pedersen, le meilleur indicateur de l'image de soi). Qui plus est, tous les élèves de Milieu A quittent à l'âge adulte la classe inférieure: ils atteignent respectivement les rangs de la classe moyenne et de la classe supérieure dans des proportions de 33% et 67%. Quant aux autres élèves (ceux qui n'ont pas été ceux de Milieu A), 38% d'entre eux conservent le même statut social, 36% appartiennent à la classe moyenne et 27% à la classe supérieure. L'étroitesse de l'échantillon amène Pedersen à considérer avec prudence ces résultats. Cependant, il convient qu'un enseignant efficace en première année peut influencer la mobilité sociale. Il ne faut jamais diminuer nos standards d'excellence et attendre des rendements inférieurs des enfants défavorisés, affirme-t-il. Pour Pedersen, les titulaires de milieu défavorisé doivent avoir une sympathie pour ce milieu, et ils doivent être convaincus qu'une meilleure compréhension des valeurs de celui-ci les supportera dans leur tâche.

La thèse du déficit cumulatif fait place à celle de l'école inadaptée

L'échec scolaire en milieu défavorisé fut longtemps attribué à la clientèle. Les programmes compensatoires avaient d'ailleurs pour but de mieux préparer cette clientèle que des conditions de vie familiales et sociales difficiles vouaient aux déficits cumulatifs. C'est à cause de l'échec des programmes compensatoires

¹ Lévesque M., op.cit., p. 25.

que l'idéologie du handicap socio-culturel a fait place à celle de l'école inadaptée. Si plusieurs défendent la thèse de l'école inadaptée, c'est qu'ils attribuent à l'école la responsabilité de sélectionner et de reproduire les classes sociales, et qu'ils la blâment pour son inadaptation au mode de fonctionnement et au système de valeurs des enfants de milieu défavorisé.

Devant l'ampleur des difficultés que pose l'enseignement en milieu défavorisé, nous sommes convaincu qu'il ne suffit pas de réaménager les ressources pédagogiques existantes, ni d'ajouter des ressources supplémentaires au système actuel. Il ne suffit pas non plus d'appliquer une quelconque recette miracle. Pas plus qu'il n'est question de redéfinir les structures sociales, ni d'opter pour un nouveau partage du pouvoir. Quelles solutions, dans ce cas, faut-il envisager?

La tendance actuelle à l'Opération Renouveau est d'associer les parents au cheminement scolaire de l'enfant, et d'adapter l'enseignement à l'identité socio-culturelle. Le concept de l'adaptation de l'enseignement est en voie de définition. On s'entend actuellement pour dire que, adapter l'enseignement, c'est le dispenser en s'attachant à l'état des connaissances de l'élève, ainsi qu'au besoin qu'éprouve ce dernier de connaître le sens des choses qu'on lui enseigne. De nos jours, ce principe d'adaptation est nécessaire, et il est sous-tendu par tout enseignement qui se veut efficace et de qualité. Il va de soi que les enfants défavorisés ont besoin d'un enseignement de qualité: la classe ne peut tolérer que se perpétue l'injustice dont ces enfants sont victimes de toutes parts.

L'enseignant de milieu défavorisé qui fait siens les principes et les pratiques garantissant un enseignement adapté est sur la bonne voie. Mais il s'assure d'une plus grande réussite s'il arrive en plus à tenir compte de la socio-culture des élèves. Force est de reconnaître que la tâche n'est pas simple, et plus lourde encore pour les enseignants des écoles défavorisées. Malheureusement, un système égalitaire comme le nôtre, qui garde précieusement les droits acquis, ne peut prêter l'oreille aux revendications voulant qu'on assure en milieu défavorisé des conditions de travail différentes. La discrimination positive n'est jamais populaire, et on entend d'ici qu'il ne faut pas réparer l'injustice par d'autres injustices.

Appliquons-nous pour l'instant à préciser le concept d'identité socio-culturelle. Définir l'identité socio-culturelle de la clientèle de milieu défavorisé est un défi de taille. D'une part, on reconnaît que l'appartenance à un milieu socio-économique, l'origine ethnique, la condition psychologique, physique et autres influencent plusieurs aspects du développement de l'élève. D'autre part, on estime que les élèves ne sont pas tous porteurs de l'ensemble des caractéristiques distinguant leur groupe d'appartenance. Le lecteur devra donc aborder le chapitre II avec toutes les nuances requises, et avec la préoccupation de saisir les caractéristiques culturelles permettant l'ajustement ou l'adaptation de l'enseignement.

CHAPITRE II

L'IDENTITÉ SOCIO-CULTURELLE

MODÈLE PSYCHOLOGIQUE ET MODÈLE SOCIOLOGIQUE

Le modèle psychologique, qui repose essentiellement sur la connaissance des caractéristiques et des aptitudes individuelles, ne suffit pas à expliquer les problèmes scolaires des enfants issus de milieu socio-économiquement faible. Autrement dit, ces problèmes doivent être interprétés à partir d'un autre modèle, sociologique, qui tient compte celui-là des collectivités, c'est-à-dire de groupes sociaux clairement identifiés.

Le modèle sociologique aborde le problème de l'échec scolaire en milieu socio-économiquement faible en considérant le système scolaire comme une institution du système social, c'est-à-dire en s'intéressant aux facteurs socio-culturels et socio-économiques, ainsi qu'aux systèmes de valeurs et aux modes de vie des groupes sociaux en présence. Le modèle sociologique s'intéresse moins à l'individu qu'aux différents signes, gestes et mots qu'échangent entre eux des partenaires.

D'après Bélanger et Rocher (1970), «l'action humaine est sociale dans la mesure où les acteurs concernés prennent en considération (...) l'existence d'objets sociaux ou culturels dans leur environnement. Ces objets sociaux peuvent être d'autres acteurs avec lesquels ils sont en interaction, ou des symboles, des valeurs, des normes, des représentations qui appartiennent à l'univers culturel dans lequel baigne tout agir humain. De fait, l'interaction entre les acteurs suppose obligatoirement l'existence d'un univers culturel par lequel s'établit la communication. On peut donc dire que la présence d'objets culturels est plus nécessaire à l'action sociale que la présence d'autres acteurs; il peut y avoir action sociale sans la présence d'autres acteurs, du moment qu'il y a présence significative d'objets culturels. Robinson Crusoe dans la solitude de son île continuait à adopter des comportements sociaux en conformant sa conduite aux règles et valeurs sociales qu'il portait en lui»¹.

Bélanger et Rocher soutiennent que le processus d'éducation constitue une action humaine ou sociale, puisqu'il met en interaction des acteurs jouant soit le rôle d'éducateurs, soit le rôle d'élèves, et qu'il a pour fonction de transmettre «un univers de symboles, d'images, de valeurs, et de règles de conduite». L'action humaine ou sociale, expliquent-ils, présente les caractères d'un système auquel participent quatre sous-systèmes: le système biologique, qui concerne l'énergie de départ ou la motivation originale; le système de la personnalité, qui fait référence à tout ce qui caractérise l'individu, soit ses aptitudes, attitudes, sentiments, expériences antérieures; le système social, traitant des rapports, des liens, des réseaux de communication s'établissant entre les différents partenaires; et le système de culture, qui décrit l'ensemble des valeurs, des idéologies, des modèles de conduite, des signes et des symboles nécessaires à l'action des individus, voire des sociétés.

¹ Bélanger, P.W. et Rocher, G., *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Éditions H.M.H. Inc., 1970, p. 21.

L'existence, le maintien et la transformation d'un système d'action sont tributaires de quatre fonctions. La première fonction, celle de l'adaptation, concerne essentiellement les rapports d'échange ou d'exploitation que le système entretient avec le milieu. La seconde fonction concerne la poursuite de buts, l'action humaine étant par essence polarisée vers une quelconque finalité. L'intégration, troisième fonction, maintient l'unité et la cohérence. La dernière fonction, celle de la gestion des tensions, décrit d'une part l'énergie suffisante au maintien de l'état dynamique du système, et d'autre part les normes régissant l'action.

Différentes structures de socialisation, par le biais d'agents de socialisation (famille, système scolaire, entreprises, partis politiques, etc.), assument cette fonction de «gestion des tensions» au sein de la société globale.

La famille et l'école sont les principaux agents de socialisation. Ayant pour mission d'éduquer l'enfant, elles veillent à la transmission et à la sauvegarde des valeurs, règles et normes de conduite essentielles à l'équilibre social. Le système scolaire est «conforme aux valeurs, aux modèles de conduite, aux normes et aux règles propres à une société particulière».¹ En somme, les agents de l'éducation interviennent en fonction d'images de l'homme et de ce qui semble souhaitable pour son intégration dans la société. Ils évaluent les besoins actuels et futurs de la société. Dernière le geste pédagogique réside donc une idéologie de l'homme et de son devenir.

Contrairement à ce qu'on pense souvent, la pédagogie n'est pas neutre. Elle traduit ce que nous sommes et ce que nous voulons être. L'idéal humain que propose le monde scolaire est celui de l'homme qui réussit son intégration à la société. Cet idéal est aussi celui de l'homme qui fait sien le vécu et les valeurs de la classe sociale dominante, celle des postes de commande et du pouvoir de consommation. L'enfant défavorisé, s'il n'arrive pas à s'adapter à ce système qui lui demande de renier ses racines, de tourner le dos à son quotidien et à ses valeurs, se retrouve piégé par une éducation à laquelle il ne peut donner de sens véritable. Parce qu'il appartient à un tout autre univers, fait de problèmes de survie quotidiens, de privations multiples et de dépendance extrême, le défavorisé de nos sociétés capitalistes est sans pouvoir, et confronté à l'impuissance que lui font vivre les modèles de la société dominante.

Cela nous amène à traiter de deux nouveaux concepts: la culture et les classes sociales. Nous y accordons un intérêt marqué: nous croyons qu'une des solutions aux difficultés de l'enseignement en milieu défavorisé réside dans la connaissance de la culture propre à ces milieux.

¹ Bélanger, P.W. et Rocher, G., op. cit., p. 30.

LA CULTURE

La culture renvoie le plus souvent à l'ensemble des connaissances acquises, c'est-à-dire au savoir, au niveau d'instruction. Elle témoigne aussi du patrimoine artistique et des traditions populaires d'un peuple. Elle fait aussi référence à l'ensemble des biens de consommation et des faits idéologiques que se partage un peuple. Pour Grootaers (1984), ces conceptions de la culture renvoient à la notion de «culture-objet», c'est-à-dire à une culture composée d'objets et d'idées, sans qu'on ne sache qui est responsable de leur production, ni comment ni pour qui ils sont produits. Différente de la «culture-objet», la «culture-action» s'intéresse aux comportements et à l'orientation des divers groupes socio-économiques; elle est anthropologique, en ce sens qu'elle montre à quel point les comportements constituent un édifice cohérent, un tout composé de différents éléments.

Le point de départ de la culture

D'après Grootaers (1984), non seulement les phénomènes économiques constituent le point de départ de toute culture, mais le travail du chef de famille détermine le plus souvent la culture de la famille.

D'autres auteurs partagent ce point de vue. Selon Campeau (1972), Inkeles estime que «l'expérience élaborée par l'activité de travail et le niveau de revenu modèle la perception et la vision sociale de l'homme».¹ Toujours selon Campeau, Robin voit une relation entre le système culturel et les conditions de vie; autrement dit, les caractéristiques culturelles sont tributaires de l'occupation, du revenu et de l'expérience. Dans toute société industrielle, au dire de Campeau, «le travail, principale activité de ces sociétés, en l'occurrence le genre de travail manuel et non manuel tisse les croyances, les modèles spécifiques à chacune de ces catégories de profession».² Et Scheinderman, encore selon Campeau, définit la culture comme «un projet de vivre qui se transmet de génération en génération, et qui a pour fonction d'aider le groupe ou la collectivité à s'adapter à l'environnement et à ses pressions. Il en résulte une harmonisation entre le style de vie des gens et les ressources matérielles disponibles».³

Le second niveau de la culture

Ce sont donc les conditions économiques qui, à un premier niveau, définissent la culture. Viennent ensuite (second niveau) les comportements. Adaptés aux conditions économiques, ces comportements sont orchestrés par tout un

¹ Campeau, R., Comparaison des sous-cultures ouvrière et pauvre. Étude des représentations sociales d'une relation pédagogique. Thèse de maîtrise en sociologie présentée à la Faculté des Études Supérieures de l'Université de Montréal, mars 1972, p. 7.

² Ibid., p. 8.

³ Ibid., p. 9.

système de règles de conduite. Ils se manifestent dans différents domaines de la vie: le domaine matériel englobe les comportements liés à la nourriture, aux vêtements et au logement; l'organisation de l'espace englobe les comportements liés à l'occupation des espaces (communs et privés) dans la maison et à l'extérieur de celle-ci; l'organisation du temps décrit la répartition de l'horaire quotidien, la gestion des loisirs et la façon de se projeter dans l'avenir; les relations humaines dépendent quant à elles des biens matériels, de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que de la position sociale définie par l'occupation du chef de famille.

Comparant la «culture de survie d'une famille ouvrière» et la «culture de distinction» d'une famille de classe supérieure, Grootaers illustre comment les conditions matérielles déterminent les comportements et les règles qui leur sont associées. Sans reprendre toute la démonstration de Grootaers, voyons un exemple concernant l'organisation de l'espace. La famille ouvrière est contrainte de partager une pièce centrale de la maison. La mère y assume les tâches ménagères, le père épuisé par son travail s'y repose, et les enfants y font leurs devoirs. La mère veille au respect des règles de propreté, d'ordre et de calme rendues nécessaires par ce partage collectif de l'espace. La rue est l'espace libre de contraintes où les enfants peuvent jouer sans contrôle, et le quartier le lieu où les adultes s'approvisionnent, fraternisent et se détendent. La demeure abritant la famille de classe supérieure dispose quant à elle de plusieurs pièces, chacune d'elles ayant sa fonction propre. Les enfants ont des espaces à eux (salle de jeu, pièce de télé, bibliothèque, chambre), ce qui les libère des contraintes et rend leur fonctionnement plus autonome. Cette famille aisée, pour qui il est facile de se déplacer, a souvent accès à une deuxième résidence et à des lieux de détente et de loisirs variés. La famille ouvrière, limitée à un espace beaucoup plus restreint, n'a pas accès à un tel éventail de lieux de résidence et de loisirs.

Le troisième niveau de la culture

La culture est aussi définie, à un troisième niveau, par les normes et par les valeurs qui régissent les comportements. Ce dernier niveau, estime Grootaers, est le moins visible des trois.

La culture est liée à ces contraintes que sont le travail, les revenus, le temps et l'espace disponibles. La culture précise les comportements qui sont adoptés, une fois régis par des règles ou par des normes quotidiennes, intériorisées et évidentes. Ces normes sont appliquées à chaque domaine de la vie (plan matériel, espace, temps, relations), et elles reposent sur tout un système de valeurs.

Au dire de Grootaers, pour comprendre la culture d'un groupe social, il ne suffit pas de faire l'étude des valeurs dudit groupe: il faut remonter au point de départ, c'est-à-dire «jusqu'aux conditions concrètes de la vie quotidienne propres aux

membres du groupe, conditions reliées à leur position sociale», car «...en recherchant la cohérence des comportements quotidiens d'un groupe bien concret, on peut appréhender l'édifice culturel d'une classe sociale».¹

Le modèle culturel

Grootaers propose un schéma, ou grille de lecture, ou modèle culturel, capable de justifier la «logique globale qui anime un groupe social, à chaque niveau de sa culture».²

Niveaux Domaines	Contraintes économiques	Comportements et règles	Normes et valeurs
Travail			
Biens			
Espace			
Temps			
Relations			

Ce modèle anthropologique met en ordre « (les) comportements, (les) normes, (les) valeurs conférant un sens aux faits et gestes quotidiens, à partir d'un réseau de contraintes caractéristiques d'une position sociale».²

L'étude de la culture d'un groupe social profite également de la contribution sociologique. L'approche sociologique modifie le champ d'observation, du fait qu'elle regarde la culture d'un groupe en fonction de la société globale. Cette approche part du principe que la culture d'un groupe, du fait qu'elle joue «un rôle direct dans les mécanismes de l'inégalité et de la reproduction sociale»,³ se construit aussi en fonction de la culture des autres groupes sociaux.

On parle souvent de la culture des plus défavorisés en termes de sous-culture, chose qui, à elle seule, hiérarchise les différentes façons de vivre des groupes sociaux. Nous y reviendrons.

¹ Grootaers, D. Approche sociologique des cultures populaires, Culture mosaïque, vie ouvrière, Belgique, 1984, p. 20.

² Ibid., p. 20.

² Ibid., p. 25.

³ Ibid., p. 25.

Avant d'aborder le concept de classe sociale, voyons brièvement les mécanismes qui engendrent les inégalités sociales et les pouvoirs de domination, et qui font que les classes sociales existent.

Les inégalités sociales et les pouvoirs de domination

Grootaers montre que les groupes sociaux ne disposent pas des biens, du pouvoir et du savoir de la même façon. D'un côté, il y a ceux qui vendent leur force de travail pour vivre, et dont le revenu limite la consommation en quantité et en qualité; ceux-ci voient leur pouvoir économique et politique limité, étant absent des lieux où se prennent les décisions, et voient aussi leur accès au savoir formel restreint, les études supérieures et les diplômes ne leur étant pas destinés. D'un autre côté, il y a les propriétaires des moyens de production: leur pouvoir économique leur donne accès au pouvoir socio-politique, et de là au savoir formel. Entre ces deux groupes existent d'autres groupes aux statuts intermédiaires, et dont les pouvoirs économique, social et culturel diminuent au profit des groupes supérieurs.

La société prône des «principes d'égalité d'accès aux richesses, aux pouvoirs et aux savoirs». Face à cela, Grootaers s'interroge: «comment concilier l'égalité sociale théorique et l'inégalité sociale de fait? La domination symbolique est le processus permettant à l'inégalité sociale de se maintenir malgré le discours égalitaire»¹. Les groupes occupent différentes positions dans l'échelle sociale. Chaque groupe social lutte pour sauvegarder ses acquis, et les classes supérieures justifient leurs multiples privilèges par leurs capacités et aptitudes personnelles. «Autrement dit, les classements visibles dans les champs économique, social et culturel trouveraient une justification grâce à un classement non visible lié aux qualités internes des individus»². Le capital culturel permet de justifier les inégalités sociales et la supériorité des classes dominantes. À ce capital culturel s'ajoute le capital symbolique, «moins visible et moins facile à acquérir». Les classes supérieures pensent être les seules à connaître les règles du savoir-vivre, elles croient qu'elles ont la meilleure tenue corporelle, les goûts les plus raffinés, le meilleur langage, les sentiments et les émotions les plus nobles, et quoi encore. «L'efficacité sociale de l'inculcation symbolique tient à ce qu'elle se sert des éléments constitutifs de la personnalité (corps, intelligence, affectivité), qu'elle se déroule surtout à la prime enfance et qu'elle apparaît comme absolument neutre socialement. Cette inculcation consiste à introduire dans le domaine du corps, de l'intelligence et de l'affectivité des valorisations qui semblent se justifier par elles-mêmes, alors qu'elles sont à la base du classement social entre soi (son groupe) et les autres»³. Les autres groupes sociaux acceptent et intériorisent les manières de se comporter, de

¹ Grootaers, D., op. cit., p. 26.

² Ibid., p. 26.

³ Ibid., p. 26.

sentir, de penser des groupes supérieurs. À son tour, l'école évalue les compétences des enfants en fonction de critères associés au capital symbolique des classes supérieures. Les classes défavorisées sont régies malgré elles par ce modèle unique, subissant ainsi les effets pervers de leur déclassification sociale. La position des ouvriers, des employés et des sous-prolétaires au sein de l'édifice sociale n'a rien d'enviable, que ce soit à l'époque préindustrielle ou post-industrielle. Procédons à l'analyse de leur situation en nous référant à ces différents contextes historiques.

LES CLASSES SOCIALES

Les divisions sociales existent depuis toujours. Nonobstant les nombreux changements politiques qu'a connus l'histoire, et qui ont toujours promis l'égalité, il y a toujours eu des rois et des valets, des seigneurs et des vassaux. Différentes du système social des castes, système qui confère à ses membres une hérédité sociale absolue, les classes sociales d'aujourd'hui reconnaissent, d'après Tilman (1984), le droit à l'existence, à l'autonomie, et même à la spécificité de chaque personne. Une certaine mobilité sociale permet d'accéder à un statut ascendant. Tilman estime cependant que les classes favorisées assurent la stabilité de leur position au détriment des autres classes. «C'est par une lutte perpétuelle que les classes sociales supérieures assurent la stabilité de leur position et déterminent en conséquence la position relative des autres classes sociales par un processus en cascade».¹

Tilman propose une définition des classes sociales, disant qu'elles sont «des groupes composés d'individus ayant en commun : une même position dans la division sociale du travail; la propriété des mêmes «capitaux» (économique, social, culturel, symbolique); une même condition et une même culture».²

La division sociale du travail décrit la répartition du travail entre les différents groupes de travailleurs. Les critères pour établir la position relative de chaque travailleur sont : «le contenu des tâches; la propriété des moyens de production (ou leur non-propriété); le mode d'organisation du travail, soit polyvalent (rotation des tâches), soit spécialisé (séparation des tâches de conception et des tâches d'exécution, et parcellisation des tâches dans chacun de ces domaines)».³

Tilman présente sous forme de tableau les classes sociales actuelles. Celles-ci se divisent en deux catégories : les classes sociales héritées de la période préindustrielle, et les classes sociales nées avec l'industrialisation.

1. Tilman, F. Les classes sociales, dans Grootaers, D., op. cit., p. 33.

2. Ibid., p. 33.

3. Ibid., p. 33.

LES CLASSES SOCIALES ACTUELLES¹

Classes sociales préindustrielles

Classes sociales nées de
l'industrialisation

Aristocrates grands propriétaires fonciers	Bourgeois propriétaires de capitaux financiers
---	---

gros commerçants	petits entrepreneurs	gros exploitants agricoles	professions libérales	cadres supérieurs	hauts fonctionnaires	intellectuels de haut niveau
---------------------	-------------------------	----------------------------------	--------------------------	----------------------	-------------------------	---------------------------------

cadres moyens	fonctionnaires moyens	enseignants, travailleurs sociaux, animateurs culturels, etc.
------------------	--------------------------	--

agents de maîtrise	chefs de service
--------------------------	------------------------

petits commerçants	artisans	paysans	ouvriers qualifiés ouvriers spécialisés	employés qualifiés employés spécialisés
-----------------------	----------	---------	--	--

apprentis, domestiques, ouvriers agricoles	sous-prolétaires
--	------------------

¹ Tiran, F., Les classes sociales, dans Grootaers, D., op. cit., p. 33

Les classes préindustrielles

À la période préindustrielle, les différentes classes sociales gèrent leur production (à l'exception de la classe sociale des domestiques, des apprentis et des ouvriers agricoles). Les classes sociales se distinguent entre elles par leur accès à l'argent, au pouvoir et au savoir.

La classe la moins favorisée se compose d'ouvriers agricoles et d'apprentis qui échangent contre des gages leurs services dans les fermes, les lieux d'artisanats ou les petits commerces. Les domestiques font aussi partie de cette catégorie. Viennent ensuite, à un niveau supérieur, les petits paysans, qui possèdent ou qui louent leurs terres, et qui travaillent seuls ou avec leurs familles. L'équipement qu'ils achètent contribue souvent à leur endettement. Les petits commerçants vivent de la vente de biens qui ne nécessitent pas de transformation. Les artisans tirent leur subsistance de la fabrication de biens et de services rendus (réparations diverses, entretiens). Les groupes qui appartiennent à la classe favorisée vendent et produisent sur une plus grande échelle, et, comme ils possèdent des moyens de production plus importants, ils engagent de la main-d'œuvre. Les gros exploitants agricoles, les gros commerçants et les petits entrepreneurs s'occupent de production et de gestion. Quant aux professions libérales, elles s'exercent dans les domaines de la santé, de la justice, de la construction, et elles dépendent du savoir intellectuel. Tout en haut de l'échelle, «les aristocrates sont les propriétaires fonciers et immobiliers qui vivent de leurs «rentes»».

Les classes industrielles

Les classes industrielles, avec leurs travailleurs liés par un contrat et rémunérés, diffèrent des classes de la période préindustrielle, dont les travailleurs possédaient en propriété les moyens de production. Mais ce qui distingue essentiellement l'ensemble de ces classes sociales, c'est le partage des tâches d'exécution et des tâches de conception, et l'inégale distribution de l'argent, du pouvoir et du savoir.

La bourgeoisie possède le capital financier, ce qui lui permet de contrôler les moyens de production industrielle. Cette production assure à son tour le développement du capital financier. Pour Tilman, «la bourgeoisie financière décide des orientations fondamentales de l'activité économique (investissement, licenciement, implantations)».¹

Les ouvriers sont responsables de la production (=fabrication des produits ou entretien de l'équipement industriel). On distingue deux types d'ouvriers: les ouvriers qualifiés, qui tout en jouant un rôle d'exécutant se voient confier un travail requérant un «savoir-faire professionnel» et une capacité d'initiative; et les ouvriers spécialisés, qui ont un travail beaucoup plus répétitif et banalisé.

¹ Tilman, F. Les classes sociales, dans Grootaers, D., op. cit., p. 35.

Les employés manipulent de l'information: tout comme les ouvriers, ils assument des tâches d'exécution requérant l'utilisation d'une machine. Les employés qualifiés se distinguent des employés spécialisés par les initiatives qu'ils ont à prendre pour effectuer leur travail. Les agents de maîtrise veillent au contrôle du travail des ouvriers, et les chefs de service supervisent le travail des employés.

D'après Tilman, «la classe d'encadrement comprend une série de groupes sociaux, tous occupés d'une manière ou d'une autre à penser le travail ou la vie des autres classes sociales».¹ Le niveau supérieur de la classe d'encadrement comprend les cadres supérieurs, qui conçoivent les produits et les procédures de production ou de commercialisation, et qui dépendent du pouvoir économique de la bourgeoisie financière; les hauts fonctionnaires, qui assument des tâches de conception au niveau des services publics, et qui sont soumis au pouvoir politique; les intellectuels de haut niveau (universitaires, journalistes, politiciens), auxquels revient la responsabilité de «façonner les idées, de diffuser l'information et d'influencer l'opinion».²

Les cadres et les fonctionnaires moyens, les enseignants, les travailleurs sociaux et les animateurs culturels occupent des fonctions d'encadrement à un niveau inférieur, et voient par conséquent leur pouvoir et leurs responsabilités réduits.

Le sous-prolétariat ne trouve de place ni dans le système de production ni dans le système de sécurité sociale. Il est exclu socialement. Du fait qu'ils bénéficient du système de sécurité sociale, et que leur situation de non-travail est temporaire, les chômeurs n'appartiennent pas à cette dernière catégorie: ils appartiennent à la classe sociale que leur attribue leur poste antérieur.

Le schéma d'ensemble étant présenté, analysons la situation et définissons la culture des ouvriers, des employés et des pauvres, car ces trois groupes sociaux constituent la clientèle scolaire des écoles des quartiers défavorisés.

La classe ouvrière

Historique: transformation du modèle culturel

L'histoire de la classe ouvrière est un peu celle de «l'ouvrier traditionnel» devenu «l'ouvrier de masse». Après avoir analysé les facteurs et les conséquences de cette mutation, nous aborderons l'étude de la culture ouvrière contemporaine.

D'après Zélis (1984), la révolution industrielle modifie la réalité des ouvriers, allant jusqu'à dégrader leurs conditions de travail et de vie. Les ouvriers travaillent à domicile ou dans de petits ateliers où ils contrôlent à la fois leur

1 Tilman, F., Les classes sociales, dans Grootaers, D., op. cit., p. 36.

2 Ibid., p. 36.

production et les conditions dans lesquelles s'effectue celle-ci. L'industrialisation provoque la naissance de concentrations urbaines dépourvues de structures et de services nécessaires (habitation, hygiène publique, santé, éducation, protection de la jeunesse, etc.). Et elle contribue à déposséder les travailleurs du contrôle qu'ils ont sur la nature et sur la quantité de travail à produire. Ces derniers se font imposer des cadences de production de plus en plus accélérées. Soumis au rythme de la machine et à une discipline stricte de travail, ils développent un « style de vie axé sur le rythme quotidien ». Par rapport à leurs confrères du siècle passé, les ouvriers du 19^e siècle vivent moins vieux. Les accidents de travail sont nombreux, et les enfants en sont les premières victimes. Une enquête réalisée à l'époque démontre que dans les manufactures de coton un ouvrier sur cinq a subi un accident de travail, et c'est sans compter les décès et les cas d'invalidité. Ces ouvriers vivent une forme de misère morale et de « déconsidération sociale ». La classe ouvrière, confrontée à la pauvreté, subit la suspicion et le contrôle de la classe dominante, car la « misère des masses est apparue comme un élément dangereux pour la société ».¹

Pour Bertrand (1984), « la non-maîtrise de la production de leurs propres conditions d'existence » est la caractéristique majeure des milieux populaires. Le modèle culturel de l'ouvrier n'est pas entièrement déterminé par les conditions de vie de ce dernier : il est aussi influencé par « la persistance de modèles symboliques antérieurs », comme celui du paysan et de l'artisan. Au dire de Bertrand, « ... la symbolique liée à l'époque préindustrielle subsistera encore longtemps dans l'univers familial et social populaire ».²

Les artisans et les paysans subissent l'exploitation et connaissent des conditions de vie pénibles. Ils développent donc une forte solidarité et un bon sens, l'un et l'autre permettant d'affronter les coups durs. La famille au sens large occupe un rôle central et assume de multiples fonctions, car elle est « l'unité de production et de consommation ».

L'ouvrier urbain, tout comme l'artisan, valorise « la maîtrise de l'outil », « le culte du bel objet », « la solidarité au travail et dans le quartier ».³ C'est parce que le travail est source de dignité qu'il est si important pour l'ouvrier. L'ouvrier acquiert très tôt dans sa vie « une compréhension pratique des choses, un savoir-faire face à l'outil et à la machine, et « ... cette compétence gestuelle générale, même si elle n'est pas sanctionnée par un titre ou par un diplôme, est certainement source de fierté, sinon de dignité ».⁴ Le travail est donc très important dans l'univers symbolique populaire. Il est souvent le seul élément de la vie quotidienne sur lequel l'ouvrier a prise.

¹ Zéls, G., Les malaises dans la société industrielle, dans Grootaers, D., op. cit., p. 60.

² Bertrand, P., Trois époques disent un présent, dans Grootaers, D., op. cit., p. 66.

³ Ibid., p. 68.

⁴ Ibid., p. 70.

Les conditions de vie et de travail font des ouvriers des êtres collés à la réalité concrète et quotidienne. C'est à travers leur production qu'ils se réalisent. «Une pièce bien faite, c'est quelque chose de fini. Cette idée de finition est bien souvent incompatible avec la poursuite d'une réflexion qui, elle, ne donne jamais l'impression de finir. Constamment l'ouvrier a besoin de recourir à l'expérience, au réel. Toute idée doit s'incarner pour être perçue.» «L'ouvrier valorise les pratiques gestuelles, la manière dont il les acquiert, les relations qui se nouent autour.»¹

La solidarité est une autre caractéristique de la classe ouvrière. Bertrand explique ainsi cette caractéristique: les ouvriers ne sont pas en compétition les uns avec les autres, puisque l'ascension sociale au sein de l'entreprise est inexistante; de plus, ils ont conscience de vivre comme groupe l'exploitation. La solidarité est «une condition de survie indispensable». L'exiguïté des logements, qui incite les ouvriers à fuir vers les lieux communs, contribue elle aussi au maintien de la solidarité ouvrière.

L'évolution du système économique contribuera à l'amélioration des conditions de vie des ouvriers. On ne décrira plus la condition ouvrière en termes de misère. Les ouvriers verront leur rémunération et leur pouvoir d'achat augmenter. Ils seront moins préoccupés par la satisfaction de besoins élémentaires comme se nourrir, se loger, se vêtir, etc. Cependant, les modèles de consommation imposés par les médias auront pour effet de faire ressortir la pauvreté des ouvriers.

Cette évolution du système économique voit naître un nouveau modèle d'ouvrier: «l'ouvrier de masse», celui qui connaît «la parcellisation des tâches; la hausse de la consommation; l'éclatement de l'habitat; l'injection d'une culture banalisée par le biais des médias».² Les ouvriers ne sont plus les seuls responsables de leur production, puisque les tâches sont hyperspécialisées et automatisées. Le travail ne contribue plus à l'accomplissement de soi. Il permet seulement de retirer un salaire. Le travail d'aménagement, de décoration, d'entretien, de jardinage, etc. que l'ouvrier fait chez lui devient le seul travail important.

Les classes ouvrières, qui n'ont pas connu la «consommation de superflu», font des dépenses qui illustrent leur manque d'expérience devant la consommation. Au dire de Bertrand, «la nouvelle identité ouvrière se construirait de moins en moins autour d'un savoir-faire professionnel et de plus en plus autour d'objets à acquérir».³

¹ Bertrand, P., *Trois époques disent un présent*, dans Grootaers, D., op. cit., p. 73.

² Ibid., p. 74.

³ Ibid., p. 75.

De nouveaux comportements et de nouvelles représentations émergent des modifications de l'habitat, lequel n'est plus un «îlot repérable». Riches de moyens de transport, les ouvriers n'ont plus besoin de se loger à proximité de l'usine. Cet éclatement de l'habitat populaire nuit à la vie de quartier et à la création des liens de solidarité. Les ouvriers se rabattent sur la vie de famille. Se retrouvant dans un milieu hétérogène, et ne voulant pas être identifiés comme inférieurs ou démunis, ils font des «dépenses de consommation d'apparence». La dignité loge désormais dans «le superficiel et l'apparence extérieure». Les médias, avec les modèles qu'ils offrent à travers la publicité, les feuillets, etc., contribuent à leur tour à cette quasi-métamorphose de la classe ouvrière.

La culture et la condition ouvrières contemporaines

On a souvent comparé la classe ouvrière à la classe moyenne. Quatre façons de les comparer, explique Campeau (1971), retiennent l'intérêt des chercheurs: la classe inférieure partage les valeurs de la classe moyenne et ne développe pas de valeurs alternatives; la classe inférieure développe ses propres valeurs; la classe inférieure partage les valeurs de la classe moyenne et développe en plus des valeurs alternatives; l'appartenance à une origine ethnique influence le degré d'adhésion aux valeurs de la classe moyenne; la classe inférieure ne développe pas de système de valeur, mais s'adapte aux pressions de l'environnement. La première hypothèse est rejetée par de nombreux sondages et recherches ayant démontré l'existence de différences importantes entre la classe moyenne et la classe ouvrière. La seconde hypothèse est elle aussi rejetée, au dire de Campeau, en raison des multiples pressions exercées par les institutions sociales veillant à la promotion des valeurs de la classe moyenne. Les deux dernières hypothèses sont par contre retenues, car on considère «la classe ouvrière et la classe défavorisée comme deux milieux sociaux véhiculant une vision du monde différente». ¹ Campeau précise, en citant Gans, que «la culture de la classe ouvrière est une réponse positive aux privations et aux chances de s'en sortir que la société engendre». ²

Prenant appui sur les nombreux travaux et sondages d'opinion menés aux États-Unis sur la question, Campeau présente un ensemble de caractéristiques propres à la classe ouvrière. La recherche de la stabilité et de la sécurité est, d'après Miller et Riessman (1961), la caractéristique principale de la culture ouvrière. Des recherches montrent que les ouvriers préfèrent refuser des promotions leur offrant des postes non syndiqués. L'ouvrier, dit Chinoy en substance, porte moins ses désirs vers l'entreprise que vers l'extérieur de celle-ci: il rêve d'être propriétaire d'un petit commerce, ou de devenir son propre patron. Cette recherche de la sécurité quotidienne et de la gratification immédiate amènent la famille ouvrière à valoriser «...l'obéissance aux règles et aux normes les plus importantes de la société». ³ Campeau rend compte d'une étude de

¹ Campeau, R., op. cit., p. 14.

² Ibid., p. 21.

³ Kohn, M., dans Campeau, R., op. cit., p. 25.

Pinard montrant que les ouvriers québécois, contrairement à la classe moyenne, n'adoptent pas d'attitudes libérales.

L'ouvrier établit l'essentiel de ses relations à l'intérieur du cercle familial, car il ne fait pas confiance aux gens qui n'en font pas partie, et qui demeurent pour lui des étrangers.

L'ouvrier ne possède d'autres informations que celles transmises par la radio et la télévision. Ce qui explique parfois la force de ses croyances et des stéréotypes qu'il développe par rapport aux domaines qui l'intéressent: l'éducation, la famille, la politique.

La méfiance envers l'étranger, le cantonnement dans le quartier et dans les limites du cercle familial, le manque d'information, tout cela restreint la participation sociale de l'ouvrier, non moins que son association aux gens de la classe moyenne, souvent à la tête des institutions sociales.

Sans tradition intellectuelle, lisant peu, l'ouvrier privilégie la télé de détente. Il est centré sur l'action. Gross et Gursslin (1963) estiment que «le résultat de l'action compte plus que l'action planifiée. Le type de connaissance prédominant est pratique, ce qui est vu et senti est compris.»¹ D'après Campeau, «...cette structure de connaissance s'harmonise très peu avec la forme de pensée abstraite transmise par l'école».²

Pour Combessie (1969), les multiples attitudes et valeurs entretenues par rapport à l'éducation peuvent être interprétées en fonction de la lecture du temps que font les différentes classes sociales. Pendant que les parents de la classe ouvrière habituent leurs enfants à préparer l'avenir, les parents de la classe défavorisée les confirment dans le présent. Les enfants d'ouvriers sont très tôt incités à bien se conduire et à réussir à l'école, car on envisage pour eux des études supérieures. On n'est pas sans savoir que la classe inférieure a nettement moins accès aux études supérieures, et que, lorsqu'elle y accède, elle se retrouve dans des filières différentes.

D'après Bourdieu et Passeron (1964), très peu de fils d'ouvriers atteignent les niveaux supérieurs d'éducation, leur capital culturel n'étant pas au diapason de la culture scolaire qui, elle, est le reflet de la culture de la classe moyenne. Les enfants d'ouvriers ont beau atteindre la norme parentale (secondaire IV ou V), celle-ci ne donne pas pour autant accès à une compétence professionnelle. Cette attitude des enfants d'ouvriers amène Tremblay et Fortin à conclure que «l'instruction est valorisée en autant qu'elle présente une certaine utilité».³ Les ouvriers valorisent les manifestations concrètes de la scolarisation (hauts

¹ Campeau, R., op. cit., p. 28.

² Ibid., p. 28.

³ Ibid., p. 33.

revenus, stabilité de l'emploi, prestige), et ils valorisent ses résultats immédiats. Cette façon pratique de voir les choses «...entre en conflit avec la connaissance abstraite, humaniste et désintéressée transmise par l'école».¹ Ce qui provoque l'abandon. Bien que plusieurs ouvriers ne soient pas satisfaits de leur condition, et qu'ils souhaitent pour leurs enfants une certaine mobilité sociale, Miller et Riessman (1961) soulignent que plusieurs enfants appartenant à cette classe ne parviendront pas, comme les défavorisés, à différer la gratification, et abandonneront tôt leurs études.

Les travaux de Combessie, Bronfenbrenner et Kohn amènent Campeau à affirmer que les parents de la classe moyenne, valorisant l'autonomie, entretiennent à partir de 1945 des relations plus tolérantes et égalitaires avec leurs enfants, tandis que les parents de la classe ouvrière optent pour «la maîtrise de l'ordre et de l'obéissance». Pendant que la classe ouvrière, davantage contraignante, tend à développer la respectabilité comme qualité première chez l'enfant, la classe moyenne, partisane de la maîtrise de soi, développe des attitudes de soutien.

Toujours à partir des travaux de Kohn, Campeau précise que la classe ouvrière justifie la punition à partir de l'acte et de ses conséquences; la classe moyenne considère quant à elle l'intention et la motivation: «dès lors, aucun parent des deux classes ne recourt immédiatement à la punition, à moins que le comportement de l'enfant ne soit intolérable. La différence majeure réside dans les conditions dans lesquelles le parent punit ses enfants».²

D'autres données, celles de Grootaers, précisent le modèle culturel des habitants d'un quartier populaire de banlieue bruxelloise. Ce modèle est d'intérêt, car il démontre combien est cohérent l'édifice culturel d'une population homogène (i.e. composée à 71% d'ouvriers, de petits commerçants et d'artisans) et stable spatialement, et qui vit entourée de quartiers favorisés. Le travail est l'élément sur lequel se construit la vie quotidienne. Ce travail est routinier, répétitif, dur physiquement, et contraignant. Mais il l'est davantage pour les femmes, qui, en plus d'un travail à l'extérieur, assument la responsabilité des enfants et de l'entretien ménager. L'espoir de réussir dans la vie est associé à la quantité et à la qualité du travail accompli. L'apprentissage du savoir-faire professionnel se fait chez le patron ou auprès d'un pair plus qualifié. Les ouvriers bruxellois estiment que l'école ne contribue qu'à préparer au travail intellectuel, autrement dit, qu'elle convient à tous ceux «...qui refusent l'effort et la vraie noblesse du travail manuel ou alors ceux qui quitteront l'orbite de la classe ouvrière pour une ascension sociale dont on ignore tout. Aussi ne pas réussir ses études est vécu comme une réalité faisant partie des choses, sans connotation négative».³ C'est

1 Campeau, R., op. cit., p. 34.

2 Ibid., p. 37.

3 Grootaers, D., Notice 2, La culture des anciens habitants d'un quartier populaire (monographie), dans Grootaers, D., op. cit., p. 39.

à partir des réalités de sa classe sociale qu'on apprend. Le métier, plus que l'école «...est donc la clé de voûte qui relie chacun à sa condition et à sa classe sociale».¹

Les ouvriers bruxellois favorisent l'épargne, eux qui aspirent à posséder une maison et une automobile. Ils n'hésitent pas à s'enraider, ce qui est une façon d'entretenir leur maison à peu de frais et d'épargner pour les grandes occasions (nourriture, boisson, vêtements). Comme les dépenses de nourriture accaparent une bonne partie du budget, et qu'il reste peu d'argent pour l'achat de vêtements, non seulement fait-on attention à ceux-ci, mais réserve-t-on les plus beaux pour les jours de fête. En revanche, les dépenses liées aux loisirs et aux jeux de hasard peuvent prendre une part importante du budget, ce qui n'est pas sans fragiliser celui-ci.

L'espace de vie se limite au quartier. On ne dépasse les limites de celui-ci que pour aller se procurer des biens de consommation introuvables sur place.

Plusieurs grandes familles influencent le quartier, surtout celles aux nombreuses ramifications. Les relations perdurent, les habitants se connaissent bien, et les femmes, qui se confient beaucoup les unes aux autres, contribuent à cet état de fait. Cette société relationnelle voit ses membres entretenir un sentiment d'appartenance, et se faire confiance en affaires.

Selon Grootaers, les habitants dudit quartier ont conscience de partager une manière de vivre commune et distincte de celle des autres groupes sociaux. Leur méfiance envers l'extérieur fait que les nouveaux-arrivants demeurent longtemps des étrangers, et que leur intégration nécessite un long processus: «tous ces obstacles à franchir progressivement sont une protection de l'homogénéité du «nous» contre l'intrusion d'éléments extérieurs hétérogènes».²

Le fait que ces habitants se perçoivent aussi comme défavorisés accentue la menace ressentie devant l'extérieur. «Ce sentiment de modestie et d'impuissance propre au quartier débouche sur le sentiment d'être rejeté par l'extérieur»; ...«ce sentiment de rejet renforce le sentiment d'appartenance au quartier: il faut se serrer d'autant plus les coudes qu'on ne doit rien attendre de l'extérieur, qu'on se sait méprisé ou menacé par les autres».³

Une sorte d'éthique collective assure la cohésion de ces gens: «chacun sait ce qu'il peut faire ou ne pas faire pour être intégré au quartier et pour que celui-ci vive en paix».⁴ «Il y a des principes moraux pour chaque niveau de la vie quotidienne. Ces principes sont reliés entre eux au sein d'un système de valeurs

1 Grootaers, D., op. cit., p. 40.

2 Ibid., p. 45.

3 Ibid., p. 45.

4 Ibid., p. 45.

tout entier ordonné par l'image de la grande famille». ¹ Un principe de simplicité commande des conduites économiques: c'est ainsi qu'on désapprouve ceux qui tentent de se distinguer en réalisant, par exemple, de coûteux travaux de rénovation domiciliaire. Et qu'on ne tolère les exceptions, de peur qu'elles soient imitées et qu'elles génèrent des déséquilibres dans l'organisation sociale. On craint donc que ne soit «...déstabilisé l'équilibre précaire des comportements construits avec le temps, en réponse à la rigueur des contraintes économiques». ²

Les échanges se font dans un climat de confiance et dans un contexte de fidélité en vertu duquel chacun garde en mémoire les dettes morales contractées. «L'harmonie s'impose comme une nécessité, malgré les différences» ³, et pour que règne cette harmonie tous les principes de la morale collective doivent être appliqués.

. . .

Le portrait de la condition ouvrière contemporaine ne serait pas complet sans l'apport de Tilman (1984). Ce dernier s'intéresse tout particulièrement à la situation de l'ouvrier de masse et à sa dépossession en matière de qualification professionnelle.

Les ouvriers des chaînes de montage sont soumis à l'accélération des cadences de travail et à des rythmes de production mesurés électroniquement, et ils doivent réaliser des contrôles et des corrections plus nombreux. Autant de facteurs contribuant à l'épuisement nerveux.

Il fut un temps où, grâce à la maîtrise d'un savoir-faire professionnel, l'ouvrier d'usine était à même d'acquiescer un statut social, de gagner de l'argent et d'avoir accès à une vie sociale intense. Aujourd'hui, selon Tilman, le travail à la chaîne ne permet plus que de retirer un salaire. Les intérêts de l'ouvrier sont déplacés vers la vie familiale et vers la consommation.

La classe ouvrière connaît une pauvreté relative comparativement à l'ensemble des autres classes sociales, exception faite de la classe sous-prolétarienne. Le salaire de la femme, moindre que celui de l'homme, n'est jamais suffisant. Incapable de s'offrir de l'aide domestique, la femme cumule une double fonction, laquelle n'est pas sans augmenter sa fatigue. Même si la femme contribue aux revenus familiaux, la capacité de consommer demeure en deçà des besoins de la famille ouvrière, et cette dernière doit s'engager dans l'auto-production. Elle parvient ainsi à s'offrir davantage de biens et de services.

¹ Grootaers, D., op. cit., p. 45.

² Ibid., p. 46.

³ Ibid., p. 47.

L'auto-production est valorisée, car elle permet aux ouvriers de reconquérir une certaine dignité.

Tilman décrit ainsi le faible capital culturel des ouvriers: peu scolarisés, ces derniers se maintiennent à l'écart de la culture savante, de la création artistique et des réseaux d'information. Leur capital social est lui aussi limité: les ouvriers ont peu de pouvoir comme groupe au sein de la société, et ils sont confinés à un réseau de relations peu diversifié et formé essentiellement de pairs. Leur vie relationnelle ne s'étend pas à tout le quartier, mais se limite au voisinage immédiat, à la famille (restreinte et élargie) et à des collègues de travail. Les rencontres ont un caractère pratique: les ouvriers ne communiquent qu'en termes de partenaires impliqués dans une activité ou dans la réalisation d'un projet commun: «il y a toujours quelque chose d'important et d'utile à terminer». «Ces tâches à remplir, apparemment occasionnelles, sont en fait une trame continue sur laquelle se greffent les contacts, aussi bien pour les hommes que pour les femmes.»¹ La détente s'accompagne généralement d'activités telles que parties de cartes, spectacles, matches de football, etc.

«Tout se passe ...comme si la famille ouvrière ne pouvait vivre ses relations hors de l'utilitaire, alors que cet utilitaire est sans cesse dépassé par un échange affectif intense, comme pour en conjurer le poids et la nécessité... Le non-travail est construit autour du «faire», du «faire ensemble», du «faire comme bon lui semble» (sans contrôle d'une autorité) »²

Les conditions de vie des ouvriers actuels sont loin de ressembler à celles des ouvriers du siècle dernier. La sécurité de travail et l'augmentation des revenus, puis la naissance et le développement de la sécurité sociale, constituent les gains ouvriers les plus importants. Tilman observe toutefois que, depuis 1974, les politiques gouvernementales et patronales ont de nouveau rendu précaires les conditions de vie des travailleurs: on offre de moins en moins d'emplois stables et bien rémunérés, et la sécurité sociale n'est plus «...un droit absolu et indifférencié...»³ Les ouvriers sont, au dire de Tilman, toujours plus touchés par les baisses de niveau de vie liées aux politiques pour contrer l'inflation, et leurs revenus, qui leur permettent tout juste de vivre au jour le jour, les voient accumuler des dettes.

Certains parents conservent l'espoir que leurs enfants utiliseront l'école comme tremplin pour échapper à la condition ouvrière. Mais ces espoirs s'effondrent devant les difficultés scolaires, et les parents deviennent, selon Tilman, résignés et dépendants par rapport à l'école. D'autres parents reconnaissent l'importance du diplôme «...pour éviter la déqualification».

¹ Tilman, F., La culture ouvrière aujourd'hui, dans Grootaers, D., op. cit., p. 91.

² Ibid., p. 91.

³ Ibid., p. 86.

Tilman estime que la culture ouvrière est en mouvement, et il précise que «les cultures populaires (et donc la culture ouvrière) ont une spécificité qui n'est pas la résultante pure et simple du jeu des forces économiques et des rapports sociaux. Les travailleurs manuels sont des acteurs sociaux. Ils ne sont pas simplement «agis» par le système. Le monde ouvrier construit sa culture malgré les conditions matérielles qui lui sont imposées, afin de rendre supportable sa vie quotidienne, afin de lui donner un sens, afin de l'améliorer et de la transformer».¹

La culture ouvrière vit des contradictions internes: en même temps qu'elle valorise le travail, elle le rejette parce qu'il est pénible; elle reconnaît l'importance de la simplicité et de la solidarité, tout en ayant le désir de s'élever au-dessus de ses pairs, etc. «La culture ouvrière est un équilibre provisoire, construit comme un compromis. Si le contexte général de la domination et ses contraintes sont stables, le compromis construit par la culture sera stable lui aussi. Mais si le jeu des rapports sociaux se modifie et modifie le contexte, les cultures de chaque classe de la société vont se transformer.»² Tilman conclut en reconnaissant la diversité culturelle. La culture ouvrière ne forme pas un bloc homogène, dit-il. «Des différences existent: âge, type de travail effectué, secteur industriel d'emploi, diplômes, qualifications, engagement syndical, passé social, origine géographique, tout cela introduit une variation dans les conditions de vie, dans les comportements et dans les valeurs portées par les différentes catégories de travailleurs.»³

Les écoles de milieu défavorisé sont fréquentées par un second groupe d'enfants, ceux des employés. Par rapport à l'ouvrier, qui effectue un travail manuel, l'employé exécute un travail d'ordre plutôt intellectuel. Notre connaissance des enfants des employés passe par la connaissance des conditions de vie et de la culture des employés.

Conditions de vie et culture des employés

Les secteurs d'emploi dans lesquels évoluent les employés (services publics, administratifs et commerciaux) sont présentement affectés par les développements de la bureautique et par la déqualification du travail. Les tâches de conception sont séparées des tâches d'exécution, et ces dernières deviennent répétitives et soumises à un contrôle très strict. Les employés se trouvent en amont et en aval des ordinateurs, lesquels imposent un nouveau rythme et assurent un contrôle de la productivité. Les employés, de plus en plus confrontés aux maladies professionnelles, voient leurs possibilités de promotion professionnelle diminuées. La situation actuelle du marché du travail coopère elle aussi à cette déqualification: des universitaires assument des tâches d'exécution, ce qui limite les chances de promotion des employés moins qualifiés;

¹ Tilman, F., op. cit., p. 93.

² Ibid., p. 93.

³ Ibid., p. 94.

un nouveau personnel formé de travailleurs à temps partiel, de stagiaires et de chômeurs recyclés fait concurrence au personnel régulier.

Le travail, une source de revenu nécessaire à la consommation quotidienne, permet à l'employé de se définir et d'affirmer ses compétences professionnelles. Cependant, plus les tâches sont banalisées et répétitives, plus les frustrations s'accroissent et plus le climat de travail se dégrade (mesquinerie, ragots, etc.). Ce climat augmente avec l'individualisme et la diminution du sentiment d'appartenance à une collectivité. On a tôt fait de dévaloriser le temps passé au bureau et de se replier sur la famille. Le travail demeure, malgré tout, «un lieu irremplaçable de sociabilité», et on tente «d'affirmer sa valeur personnelle par des signes extérieurs». «Ces signes prennent... d'autant plus d'importance que le contenu du travail est peu valant...»¹

La compétition entre employés découle davantage des faveurs accordées par le patron, que du travail comme tel. Peu satisfaits de leur travail, les employés s'en remettent souvent au salaire et aux gratifications extérieures, quand ce n'est pas aux rêves de fortune et à la passion pour les jeux de hasard.

Soumis à la machine, les employés, tout comme les ouvriers, utilisent fort peu leur compétence au travail. Ils possèdent souvent un diplôme d'études secondaires, et ils sont plus familiers que les ouvriers avec les tâches intellectuelles. Les employés n'ont cependant pas de pouvoir quant à l'organisation de leur temps au travail. Ils subissent un contrôle strict de celui-ci. Ils ont, de plus, perdu la garantie de leur sécurité d'emploi, et ils sont confrontés fréquemment à la menace de licenciement. Pour se démarquer des ouvriers, les employés font de coûteux projets de consommation (vacances, construction de maison, études et loisirs des enfants) et, ce faisant, s'endettent, car leur revenu est limité par rapport à leur désir et besoin de consommer.

Les employés entretiennent des relations avec des collègues de travail et avec la famille plus ou moins élargie. «Ces relations sont d'un faible poids social: le pouvoir qu'elles confèrent est limité tant au sein de l'entreprise qu'au sein des associations culturelles, éducatives et sportives auxquelles l'employé participe».² On ne trouve pas, chez l'employé, de «réseaux d'échanges mutuels»; contrairement à l'ouvrier, l'employé doit compter sur ses propres ressources. Les rencontres, recherchées pour elles-mêmes, n'ont pas le caractère utilitaire qu'elles ont chez l'ouvrier. On accorde une importance au cadre matériel dans lequel elles se déroulent, et Tilman croit qu'il en est ainsi parce que les employés cherchent à se faire remarquer et à se démarquer de la condition ouvrière.

La famille, «lieu principal de l'investissement affectif et financier», est responsable d'un bonheur qui n'existe ni au travail ni dans le réseau de

¹ Tilman, *op. cit.*, p. 103.

² *Ibid.*, p. 103.

relations. Soucieux de l'épanouissement personnel des enfants, les parents adoptent des attitudes de disponibilité et soutiennent ces derniers dans leurs tâches scolaires, car l'obtention d'un diplôme assure la promotion sociale. Les parents accordent de l'importance au repos, au travail scolaire, aux loisirs enrichissants, à la visite d'amis choisis. La famille est le lieu où on développe des projets, où on prend des initiatives. L'employé récupère ainsi «...la part d'initiative et de responsabilités personnelles qui lui sont refusées au bureau».¹

Originaires pour la plupart de la classe ouvrière et paysanne, les employés ne forment pas une classe sociale homogène. Cette classe sociale connaît une mobilité ascendante dans le cas où l'employé devient cadre moyen, et descendante lorsque les enfants réintègrent la classe ouvrière. Les employés se projettent dans l'avenir (rêves, attentes, ambitions), tout en investissant dans l'immédiat, celui des vacances et du bon temps résultant du bricolage ou du contact avec la nature, autant d'activités les rapprochant de la culture ouvrière.

Les employés d'exécution partagent avec les ouvriers des conditions de travail et de vie semblables. «Leur culture est tantôt en prolongement avec la culture ouvrière, tantôt en rupture explicite. Cette culture est en construction permanente parce que la composition sociale de la classe des employés n'est pas stable et parce que le système économique qui la sécrète est en mutation rapide. L'évolution actuelle du système économique va sans doute provoquer un tassement social qui affectera tous les employés.»²

La classe des pauvres

Les pauvres à travers l'histoire

La perception de la pauvreté et les solutions mises de l'avant pour la contrer se sont modifiées au cours de l'histoire. Elles ont été influencées par la situation économique prévalant aux différentes époques, et par le nombre de pauvres. On a toujours fait, selon Dacos-Burgues, la distinction entre les pauvres méritants et les pauvres dangereux. Le vrai pauvre est «l'invalidé, le malade, la veuve ou la femme abandonnée chargée d'enfants», et il doit être secouru, alors que le faux pauvre, celui qui peut travailler mais qui ne le fait pas, le fainéant donc, doit être puni.

Au Moyen Âge on parle des «sans feu et sans aveu», donc de ceux qui ne sont pas reconnus comme vassaux et qui n'offrent aucune «garantie de domicile et de moralité». Ils forment 20% de la population. A cette époque où il est du devoir des chrétiens de secourir les pauvres, on assiste à la naissance d'ordres religieux qui se donnent pour mission de venir en aide à ces derniers. Une part des biens des paroisses est également consacrée aux pauvres. Les guerres, les calamités agricoles, les épidémies du 14^e et du 15^e siècle entraînent une augmentation du nombre de personnes qui ne possèdent rien. Certaines d'entre elles s'adonnent

1 Tilman, F., op. cit., p. 104

2 Ibid., p. 107

au vol et subissent la répression. Crainte et suspicion, puis mépris, voilà ce qu'on éprouve à l'endroit des pauvres. À la fin du Moyen Âge, le pauvre devient un «danger social». On tente alors de «contraindre le pauvre au travail ou à l'internement et à supprimer toute mendicité». ¹

À la Renaissance, on accuse les pauvres de «vivre dans la promiscuité et l'immoralité, d'être la cause de la délinquance et de la violence, et surtout d'être le foyer de propagation des maladies». ² Des mesures politiques sont appliquées dans plusieurs villes d'Europe: les pauvres sont recensés, et on planifie le secours qui leur est accordé. L'emphase étant mise sur la nécessité de faire travailler tous les pauvres valides, ceux-ci se retrouvent dans les hospices, les hôpitaux et les orphelinats. «D'après Illich: ces établissements étaient organisés et aménagés pour guérir la paresse et développer la volonté de faire le travail assigné...» ³ Cette solution répressive ne permet pas de contrer le phénomène. Au contraire, avec l'industrialisation, les couches errantes voient leur nombre augmenter. Nombre qui atteint jusqu'à 50% de la population des villes.

Selon Games et Granich (1973), au 19^e siècle, la pauvreté est vue comme un phénomène naturel et inévitable. C'est d'ailleurs à cette époque que naît le sous-prolétariat: celui-ci constitue la couche la plus pauvre parmi les prolétaires, car ceux qui en font partie sont presque toujours privés de travail. «Ceux-là seront nécessairement des vagabonds puisqu'ils n'ont pas de ressources ni de quoi se payer le moindre gîte. Mais le prolétariat est lui-même formé en grande partie de populations déracinées des campagnes, peu stables et souvent itinérantes. À cette époque, la frontière est donc tenue entre les ouvriers et les mendiants. Les ouvriers vont donc hériter de la suspicion et de la crainte qui pesaient sur les vagabonds.» ⁴ Du fait qu'elle engendre des comportements anti-sociaux, la pauvreté menace peu à peu le système social.

À la fin du 19^e siècle, la lutte ouvrière et les nouvelles politiques sociales ne permettent qu'à une partie seulement des travailleurs de sortir de la misère: subsiste tout un sous-prolétariat «qui n'a pu s'intégrer dans le mode de production capitaliste et ne s'est pas reconnu dans les mouvements de travailleurs». ⁵

Les années 50 seront celles de la lutte à la pauvreté, désormais perçue comme le produit de l'injustice du monde capitaliste, et comme un phénomène gênant pour les sociétés en plein essor. La croissance économique sera le moyen privilégié pour contrer la pauvreté. Il existe, selon Games et Granich (1973), une

1 Dacos-Burgues, M.H., Les sous prolétaires ou les exclus, dans Grootaers, D., op. cit., p. 115.

2 Ibid., p. 115.

3 Ibid., p. 115.

4 Ibid., p. 116.

5 Ibid., p. 116.

corrélation entre les cycles économiques et le niveau de préoccupation concernant la pauvreté: ignoré pendant les périodes de prospérité, le problème est au cœur des préoccupations sociales pendant les périodes d'austérité.

Les années 60 donneront lieu à une prolifération d'études et de travaux scientifiques sur la pauvreté, et les responsables de politiques socio-économiques feront de la pauvreté une de leurs préoccupations majeures.

Définition de la pauvreté

Il existe plusieurs définitions de l'état de pauvreté. Examinons ci-dessous quelques-unes d'entre elles.

«Personnes pauvres: individus ou familles dont les revenus sont si faibles qu'ils sont exclus des modes de vie minimaux acceptables dans l'État-Membre dans lequel ils vivent.»¹ Proposée en 1925 par la Communauté européenne, cette définition de la pauvreté est considérée par Dacos-Burgues comme très différente des précédentes, car «les problèmes de survie ne se posent plus dans les mêmes proportions ni avec la même acuité qu'au 19^e siècle, par exemple. A cette époque, dans les grandes villes comme Paris, près de la moitié de la population voyait ses jours menacés par la maladie et la faim, aux moments forts des crises. Aujourd'hui les pauvres sont moins «visibles».² Ce sont, ajoute Dacos-Burgues, les grands muets de l'histoire.

La Communauté européenne mesure l'état de pauvreté à partir du seuil de pauvreté. «On classe dans la catégorie des pauvres les personnes dont le revenu annuel est inférieur à un certain pourcentage du revenu disponible par tête.»³

Mosse définit la pauvreté comme «la situation de personnes ou groupes de personnes marqués par l'insuffisance des ressources disponibles, la précarité du statut social et l'exclusion d'un mode de vie (matériel et culturel) dominant».⁴

Dacos-Burgues utilise indifféremment les termes «pauvres», «sous-prolétaires» ou «exclus» pour distinguer la couche sociale aux prises avec «la position sociale au bas de l'échelle sociale, l'absence de participation au processus de production, l'absence de revenus suffisants pour la survie, la nécessité de dépendre de services d'aide et l'obligation de subir les effets pervers de cette dépendance, les conditions de vie très précaires (logement, santé, culture...), la rupture et la marginalité par rapport à un mode de vie dominant».⁵

¹ Dacos-Burgues, M.H., op. cit., p. 111.

² Ibid., p. 111.

³ Ibid., p. 111.

⁴ Ibid., p. 112.

⁵ Ibid., p. 112.

Des anthropologues et des sociologues américains s'intéressent au phénomène de la pauvreté. Campeau (1972) rapporte que Ferman et White font correspondre la pauvreté à un revenu qui ne permet pas la satisfaction des besoins primaires. Il existe un seuil de pauvreté variant d'une société à l'autre. Chombart de Lauwe, rapporte encore Campeau, pense qu'en deçà de ce seuil «s'élaborent des comportements de préoccupation». On associe la pauvreté à la rareté des ressources de la communauté ou du quartier: les emplois y sont rares, et «la structure occupationnelle désuète ou non diversifiée». «La pauvreté se définit par le critère du risque négatif, c'est-à-dire la combinaison de caractéristiques négatives comme le manque d'instruction, la sous-professionnalisation, l'âge élevé... autant de facteurs qui réduisent les chances du pauvre sur le marché du travail»¹.

Valentine (1971) ramène le problème de la pauvreté à une question d'inégalité. Celui qui connaît la pauvreté ne peut se procurer ce qui est nécessaire, ou ce qui est désiré, ou encore ce qui est reconnu comme ayant une valeur dans la société à laquelle il appartient. Il existe différents degrés de pauvreté: on ne peut comparer la situation des pauvres aux États-Unis à celle des pauvres en Inde. De plus, les époques changent, et être pauvre en 1930 n'est pas comme être pauvre en 1960: non seulement les populations de l'une et de l'autre époque ne disposent pas des mêmes quantités de ressources disponibles à la consommation, mais la modification des standards de pauvreté augmente ou diminue le groupe des pauvres. L'état de pauvreté se définit donc, selon Valentine, comme un continuum. On ne peut représenter la pauvreté comme un point fixe sur une échelle, car les sociétés et les cultures se modifient au cours des âges. L'état de pauvreté, tributaire de divers critères qualitatifs et quantitatifs liés à cette évolution, doit être sans cesse redéfini. Les pauvres, toujours selon Valentine, sont confrontés à plusieurs types de privation, à commencer, évidemment, par la privation de biens matériels. Mais, dans les sociétés industrialisées comme la société américaine, d'autres privations existent: au niveau du travail, de l'éducation et du pouvoir politique.

Pour Games et Granich (1973), ceux qui occupent les derniers échelons de la structure sociale vivent trois types de privation, soit la privation de biens matériels, l'absence de pouvoir et l'absence de prestige social. Si la privation matérielle définit souvent le concept de pauvreté, ce sont toutefois ses conséquences sociales qui induisent l'absence de pouvoir et de prestige social.

Selon Games et Granich (1973), deux points de vue sont avancés pour expliquer la pauvreté. Le premier fait des pauvres les responsables de leur état. Il fait d'eux des bénéficiaires passifs d'aide sociale, incapables de contribuer à la croissance économique. Ce point de vue fait aussi ressortir la corrélation entre la pauvreté et la criminalité, et considère que les pauvres sont une menace pour la société. L'autre point de vue est celui de ceux pour qui les pauvres sont victimes d'un système social sur lequel ils n'ont pas ou peu de contrôle. La solution à la

¹ Campeau, R., op. cit. p. 45.

pauvreté réside dans la modification des structures sociales, dans la redistribution des ressources et dans le partage du pouvoir.

La littérature qualifiant les pauvres de disfonctionnels et faisant d'eux des citoyens tramant leur propre état d'immobilité sociale est plus abondante qu'on ne le croit. De nombreux chercheurs associent la pauvreté à des comportements, à des attitudes, à un ensemble de valeurs, de préoccupations et de croyances se transmettant de génération en génération. C'est parce qu'ils partagent les mêmes conditions socio-économiques, que les pauvres développent une même vision du monde et adoptent les mêmes comportements. S'appuyant sur les thèses de Scheiderman et de Lewis, Campeau affirme que «...le fait d'être dans des situations précaires prolongées crée un style de vie distinct des autres classes sociales, c'est-à-dire une culture partagée par tous les pauvres et transmise de génération en génération, la famille socialisant l'enfant à cette culture de pauvreté...»¹

Ce concept de culture de pauvreté est au coeur de multiples controverses. Il convient, avant de l'aborder, de préciser le concept de culture.

Le concept de culture

Nous avons fait état, dans les débuts de ce chapitre, du caractère tridimensionnel que Grootaers confère à la culture: les contraintes économiques déterminent d'abord la culture, qui s'exprime dans des comportements régis par des normes, lesquelles s'appuient sur des valeurs. Valentine (1971) et Leacock (1971) cautionnent et parachèvent la pensée de Grootaers.

Valentine fait état d'un consensus sur l'idée que la culture correspond à la façon de vivre des gens. Autrement dit, la culture inclut les façons de voir et de penser le monde; de comprendre les relations qui s'établissent entre les gens, les choses et les événements; d'établir des préférences et des buts; de réaliser des actions en fonction de ces buts, etc. La culture correspond à l'ensemble des règles qui génèrent et qui guident le comportement. Les apprentissages culturels permettent donc aux gens de se comporter de façon prévisible et compréhensible. Le processus de socialisation, rappelle Leacock (1971), fait en sorte que les attitudes, les comportements et les talents d'un groupe sont transmis aux jeunes. Autrement dit, la nature humaine n'est pas seulement caractérisée par un haut niveau d'intelligence, mais aussi par une grande sociabilité ou prédisposition à apprendre, à accepter et à partager les comportements et les préoccupations qui font qu'une personne devient membre d'un groupe.

Trois caractéristiques, selon Valentine, donnent au concept de culture son sens véritable. La culture a d'abord une nature universelle, puisque tous les hommes appartiennent à des cultures, et que celles-ci contribuent à leur tour à définir «la nature humaine». La créativité est aussi une caractéristique de la culture, car chaque culture est un produit collectif continuellement recrée par l'effort, par les

¹ Campeau, R. op cit. p. 47

sentiments et par la pensée des êtres. Leacock (1971) estime que les aspects idéologiques de la culture se développent et se modifient en fonction d'interactions complexes avec les institutions économiques et sociales. Toute culture, enfin, fait preuve d'organisation interne: les comportements sont structurés, cohérents et, certains parmi eux, communs à tous les êtres: toutes les cultures possèdent des règles en matière de mariage qui correspondent à des modèles plus particuliers de conduites, et c'est ainsi, par exemple, que des choix sont possibles entre la monogamie et la polygamie.

Le concept de culture a permis aux anthropologues et à d'autres chercheurs de constater qu'à travers leur culture les hommes s'adaptent à la fois aux conditions de l'environnement et aux circonstances historiques qui, à leur tour, stimulent ou limitent le développement des cultures. On ne peut, au dire de Valentine, décrire avec précision tous les aspects de la culture: de vagues descriptions de la vie sociale d'un groupe ont parfois été considérées comme des traits culturels.

Il importe de distinguer les valeurs d'une culture, des adaptations culturelles. Les valeurs concernent essentiellement les idéaux, les buts, les finalités, les standards moraux et esthétiques, ainsi que les éléments de connaissance transmis et modifiés par chaque génération. Les valeurs sont, de façon complexe et indirecte, liées à l'expérience et au comportement. Il est imprudent, selon Valentine, de définir les valeurs à partir d'observations rapides de la vie quotidienne, sans tenir compte des conjonctures qui poussent à faire des compromis culturels. De plus, les valeurs à l'intérieur d'un système peuvent être hiérarchisées: elles n'ont donc pas le même poids. Opter pour des objectifs de vie en lien avec les valeurs prioritaires, estime Valentine, tient de l'utopie lorsque les chances de s'en sortir sont diminuées par la structure même de la société.

Chaque culture doit être considérée comme une «création humaine valide», continue Valentine. Il n'existe donc pas de cultures supérieures ou inférieures à d'autres. L'analyse des différentes cultures doit tenir compte de leur logique interne, et non pas des standards culturels de l'analyste. On ne peut démontrer la désorganisation d'une culture qu'en faisant la preuve de l'existence d'un processus destructeur (catastrophe naturelle, conquête militaire, etc.) responsable de la perte de la cohérence interne.

La culture de pauvreté

Les années 60 ont vu naître le concept de culture de pauvreté. L'hypothèse centrale élaborée par les théoriciens de cette culture est, selon Leacock (1971), qu'il existe une sous-culture autonome chez les pauvres, laquelle culture s'auto-protège et se perpétue.

Pour Lewis, anthropologue et principal artisan de ce concept, «la culture de pauvreté n'est pas simplement une question de privation ou de désorganisation, une expression désignant l'absence de quelque chose»: «elle présente également un côté positif, dans la mesure où elle est dotée d'une structure, d'un

système de rationalisation et d'auto-défense sans lesquels les pauvres ne pourraient guère survivre. En bref, il s'agit d'un mode de vie, remarquablement stable et persistant, transmis d'une génération à l'autre...». ¹

La culture de pauvreté, dit Lewis, «...n'est pas seulement une adaptation à un ensemble de conditions objectives, car elle se perpétue d'elle-même de génération en génération en raison des effets qu'elle produit chez les enfants. Ainsi, avant l'âge de 6 ou 7 ans, les enfants des quartiers défavorisés ont intégré les valeurs et les attitudes fondamentales de leur sous-culture, et ils ne sont pas psychologiquement en mesure de saisir les opportunités de la vie et de tirer profit de nouvelles conditions d'existence». ²

Cette façon de vivre est, selon Lewis, une sous-culture possédant sa propre structure et son rationnel. Elle est une culture au sens anthropologique du terme, du fait qu'elle fournit un modèle de vie incluant un ensemble de solutions toutes faites pour affronter les difficultés.

Tous les pauvres ne participent pas, nous dit Lesemann (1970), à la culture de pauvreté. Ce qui va dans le sens des idées de Lewis: «Beaucoup de populations primitives et analphabètes... souffrent d'une pauvreté cruelle due à une faible technologie ou à de minces ressources, ou aux deux. Cependant, même les plus simples de ces populations ont un haut degré d'organisation sociale et une culture relativement intégrée, satisfaisante, et se suffisant à elle-même...». ³

Des conditions sociales particulières, toujours selon Lewis (1967), créent le contexte facilitant l'apparition de la culture de pauvreté. Il s'agit du travail rétribué, de la production visant le profit, du taux élevé de chômage, du sous-emploi, et des bas salaires accordés au travail non qualifié. C'est la société capitaliste, caractérisée par les classes sociales hiérarchisées et par l'individualisme, qui amène les pauvres à développer cette culture. Ce qui revient à dire que cette culture est à la fois une adaptation et une réaction à la situation marginale que vivent les pauvres. Lewis convient, selon Games et Granich (1973), que le pauvre est socialisé pour pouvoir s'adapter à un environnement pauvre en ressources.

Lewis étudie la pauvreté aux États-Unis et à l'étranger. Il mène des expériences sur le terrain dans les quartiers défavorisés de Mexico et de San Juan, Puerto

¹ Lesemann, F., A propos de la «culture de pauvreté», Intervention, Hiver 70, no 28, p. 3.

² Leacock, E.B., The culture of poverty, A critique, Edited by Eleanor Burke, Leacock, Simon and Schuster, New York, 1971, p. 11.
"The culture of poverty is not only an adaptation to a set of objective conditions of the larger society. Once it comes into existence it tends to perpetuate itself from generation to generation because of its effect on the children. By the time slum children are age six or seven they have usually absorbed the basic values and attitudes of their subculture and are not psychologically geared to take full advantage of changing conditions or increased opportunities which may occur in their life time (Lewis, 1966, p.XIV).

³ Lesemann, F., op.cit., p. 4.

Rico, ainsi que chez les Portoricains de New York. La culture des pauvres, écrit Lewis (1963), «...comporte des caractéristiques universelles... il existe des similitudes frappantes... entre les milieux pauvres de Londres, Glasgow, Paris, Harlem et Mexico».¹ Herzog, rapporte d'ailleurs Lesemann, fait état des nombreuses similitudes entre les situations mexicaine et américaine de pauvreté.

S'il choisit la famille pauvre comme unité d'analyse, Lewis ne limite pas ses hypothèses au seul système familial. Il extrapole et établit, selon Games et Granich (1973), des généralisations qui sont en somme des réponses de l'homme moderne aux conditions de pauvreté, lorsqu'elle est vécue dans un environnement urbain. Ce faisant, il construit le concept de culture de pauvreté. Toujours selon Games et Granich (1973), Lewis travaille individuellement avec les familles. Il n'utilise aucune procédure systématique d'échantillonnage. Il amène ses divers informateurs, explique Valentine (1971), à raconter l'histoire de leur vie. Pour ce faire, soit qu'il les laisse discourir librement, soit qu'il les soumette à une approche directive, de manière à ce qu'ils abordent suffisamment de sujets pour illustrer leur perception du monde. Dans l'esprit de Lewis, ces autobiographies sont une image subjective de la vie des pauvres, cependant que les descriptions du comportement quotidien ont un caractère plus objectif. Lewis estime par ailleurs qu'un même événement raconté par plusieurs interlocuteurs ajoute à sa véracité.

Toujours d'après Lewis, soixante-dix traits définissent la culture de pauvreté, et environ 20% de la population américaine vivant sous le seuil de la pauvreté possède lesdits traits. Ces traits n'étant pas livrés sous forme d'un listing exhaustif, nous établirons celui-ci à partir des travaux de Kuther (1975), de Valentine (1968-1971), de Leacock (1971), de Lesemann (1970), et de Games et Granich (1973). Sur quoi nous aborderons différents points de vue critiques en rapport avec la thèse de Lewis.

Les caractéristiques de la culture de pauvreté, d'après Lewis

Kuther (1975) range les caractéristiques de la culture de pauvreté en quatre catégories. La première catégorie concerne les relations que les pauvres entretiennent avec la société globale, et les différentes caractéristiques appartenant à cette catégorie traduisent l'absence de participation et d'intégration aux institutions importantes de la société. Les faits, comportements et événements observés se résument ainsi:

- absence de travail,
- travail non qualifié,
- chômage chronique et sous-emploi,
- bas salaire,
- absence de droit à la propriété,
- absence d'épargne,

¹ Lesemann, F., op cit, p. 3.

- manque chronique d'argent,
- absence de réserves de nourriture à la maison,
- faible degré d'instruction et d'éducation,
- attitude critique envers les institutions de la classe dominante,
- non-confiance vis-à-vis du gouvernement et des personnes qui occupent des positions sociales élevées,
- haine de la police,
- cynisme à l'égard de l'Eglise,
- mise en gage de biens personnels,
- emprunts à des prêteurs locaux, cela à des taux d'intérêts très élevés,
- mise en place de stratagèmes de crédit, généralement régis par l'entourage,
- utilisation de meubles et de vêtements usagés,
- achat fréquent de petites quantités de nourriture, plusieurs fois par jour et au fur et à mesure que se présentent les besoins,
- faible utilisation ou fréquentation des banques, des hôpitaux, des magasins à rayons, des musées et des galeries d'art,
- très faible appartenance aux syndicats, aux partis politiques, etc.

La seconde catégorie de caractéristiques concerne la nature de la communauté locale. Les quartiers défavorisés sont caractérisés par :

- de pauvres conditions d'habitation,
- le surpeuplement,
- un minimum d'organisation en dehors de la famille nucléaire ou élargie.

Cette dernière caractéristique est, selon Lewis, très importante.

La troisième catégorie s'intéresse à la nature de la famille. Ses différentes caractéristiques sont les suivantes :

- enfance non célébrée comme une étape prolongée et protégée,
- forte incidence d'abandon des femmes et des enfants,
- initiation précoce à la sexualité,
- unions libres plus nombreuses,
- famille centrée sur la mère,
- forte prédisposition à l'autoritarisme,
- compétition pour les biens matériels (qui sont souvent limités) et pour l'affection maternelle,
- manque d'intimité, vu l'espace réduit,

- la solidarité familiale, bien que célébrée verbalement, résiste rarement aux rivalités fraternelles.

La dernière catégorie rend compte des attitudes, des valeurs et de la personnalité de l'individu. Les preuves:

- éprouvent de forts sentiments de marginalité, de désespoir, d'impuissance, de résignation, de fatalisme, de dépendance, d'intériorité et d'aliénation;
- vivent des sentiments négatifs par rapport à leur groupe social et à la position que celui-ci occupe dans la structure sociale;
- ont la conviction que les institutions ne peuvent servir leurs intérêts ou répondre à leurs besoins;
- éprouvent de l'hostilité envers les institutions.
- éprouvent un sentiment élevé de carence maternelle,
- ont un moi faible,
- sont fortement prédisposés à l'oralité,
- manquent de contrôle, d'où une forte tendance à l'impulsivité,
- vivent en fonction du présent, d'où leur inhabileté à différer la gratification et à planifier le futur
- croient souvent en la supériorité de l'homme sur la femme,
- tolèrent les pathologies psychologiques de toutes sortes,
- n'ont guère le sens de l'histoire,
- sont conditionnés et préoccupés par leur environnement immédiat (temps et espace),
- sont généralement provinciaux.

Valentine (1971) ajoute d'autres caractéristiques. Il croit avec Lewis que les pauvres ne partagent pas les valeurs dominantes de la société: ils les connaissent, ils en parlent, ils prétendent même que certaines d'entre elles sont leurs, mais dans l'ensemble ils ne vivent pas en fonction d'elles.

Lesemann (1970) ajoute «...qu'il n'y a pas de conscience de classe, mais sensibilité aux symboles attachés aux positions de classe»¹. Il précise, à partir des travaux de Lewis et de Herzog, que la communauté vit repliée sur elle-même, et que ses membres «ne connaissent que leur propre voisinage, leur propre mode de vie». Ce qui ne signifie pas pour autant que les pauvres n'ont pas le sens de la communauté, ni «d'esprit de corps».

Valentine avalise Lewis, pour qui les traits majeurs de cette culture sont l'instabilité et la désorganisation familiale, la transmission de traits de personnalité et de caractère détruisant la volonté d'échapper à la pauvreté et d'adopter un comportement normal, et enfin l'absence de participation et

¹ Lesemann, F., op cit., p. 4.

d'intégration aux institutions les plus importantes de la société. L'ouverture au monde extérieur se traduit autant par l'intérêt à la politique que par la conscience de classe, l'identité ethnique et l'identification nationale. Or, toujours d'après Lewis, les défavorisés vivant en fonction de la culture de pauvreté sont aliénés, ignorants, désintéressés et apathiques par rapport aux différents éléments composant le monde extérieur.

Plusieurs critiquent ce concept de culture de pauvreté. L'essentiel des reproches formulés est exposé dans les lignes qui suivent.

Concept de culture de pauvreté: principales critique

Valentine (1971) estime que le travail de Lewis, et notamment ses premiers écrits, suscitent le respect «scientifique». Il doute cependant de la valeur du concept de culture de pauvreté, qu'il considère comme une série d'hypothèses gratuites.

Valentine (1971) critique la méthodologie utilisée par Lewis, disant la difficulté pour le lecteur d'établir des relations entre les concepts théoriques et «la masse énorme de descriptions biographiques» présentées à l'état brut, c'est-à-dire sans analyse. Un autre reproche de Valentine porte sur certaines contradictions susceptibles de dérouter le lecteur, et pour lesquelles Lewis n'y va d'aucun éclaircissement. Lewis ne dit pas, par exemple, pourquoi il considère que les pauvres s'agrippent à leur environnement immédiat, alors que des répondants expriment, à l'intérieur des données biographiques, de la connaissance et de l'intérêt face au monde extérieur.

D'autre part, il est difficile d'évaluer la fiabilité des témoignages recueillis par Lewis, qui ne précise ni les moyens utilisés pour obtenir ledit matériel autobiographique, ni les circonstances dans lesquelles il a été recueilli.

Valentine (1971) estime que les familles portoricaines ne sont pas tout à fait représentatives. Elles manifestent en effet des patterns minoritaires, et ce à l'intérieur de leur communauté. Valentine croit par ailleurs que ces sujets ont été choisis en fonction de leur déviance extrême. Games et Granich (1973) s'interrogent eux aussi sur la représentativité des sujets, car Lewis n'a pas tenu compte des règles garantissant la justesse de l'échantillonnage.

De plus, ces auteurs estiment qu'en procédant à une lecture attentive on ne parvient qu'à relever cinquante-cinq caractéristiques, et non pas soixante-dix, et que dans plusieurs cas il est difficile de discriminer ces caractéristiques. Qui plus est, Lewis n'a attribué aucun poids relatif aux différentes caractéristiques. On ne sait pas si des éléments sont centraux, si d'autres sont périphériques. Il est absurde, disent-ils, d'accorder la même attention à la non-utilisation des banques et à la place de la mère dans la famille. Lewis considère

que les caractéristiques de la culture de pauvreté forment un système, mais omet, selon Leed¹, de décrire la structure ou la logique de leur relation.

La différence majeure entre le travail de Lewis et celui de plusieurs autres anthropologues est, au dire de Valentine (1968), l'absence chez ces derniers de constructions théoriques «transcendant leur vision ethnographique». Lewis n'a pas limité ses hypothèses à son champ d'étude initial, c'est-à-dire au système familial. Pareilles limites ne lui auraient pas permis d'élaborer le concept de culture de pauvreté. Valentine (1968) va jusqu'à dire que Lewis a créé... «en l'absence de toute rigueur, ou précaution dans la méthode, une grande abstraction, à partir d'interprétations trop générales de données quantitatives plutôt superficielles...».² Lewis a étudié les familles, et non pas la communauté, ce qui fait dire à Games et Granich (1973) qu'il a dû généraliser pour définir le fonctionnement et l'organisation de cette dernière.

Pour Valentine (1968), le concept de culture de pauvreté et les thèmes qui lui sont associés vont à l'encontre de tous les aspects importants et positifs de la culture, car on a tôt fait, en se référant à ce concept, de blâmer le pauvre pour sa pauvreté. Valentine ne prétend pas qu'il n'existe aucun modèle culturel seyant aux pauvres. Au contraire, il croit que les pauvres adoptent les valeurs de la classe moyenne, et que celles-ci sont modifiées en fonction des multiples stress auxquels ces derniers sont confrontés. Plusieurs anthropologues américains rejettent, au dire de Valentine, le concept de culture de pauvreté, car ce concept, en énonçant les déficiences des pauvres, rend ces derniers responsables de leur position sociale et encourage les politiques «perpétuant les désavantages associés à la pauvreté».

Valentine pense que plusieurs des traits présentés par Lewis sont le fait de conditions extérieures, et qu'ils sont loin d'être des «créations internes» de la culture de pauvreté. Ces traits sont des symptômes de la pauvreté plutôt que des patterns relevant d'une tradition sociale. C'est le système tout entier qui, conjugué avec des forces hors du contrôle des pauvres, détermine les conditions dans lesquelles vit la classe défavorisée. Les comportements et les valeurs des pauvres témoignent donc de réponses adaptées aux conditions de l'environnement, plutôt que d'un modèle culturel distinct transmis de génération en génération.

Les pauvres participent peu ou pas aux institutions sociales, dit Lewis. C'est parce que les patterns de participation sont imposés par lesdites institutions, répond Valentine, qui va jusqu'à affirmer que les pratiques sociales des pauvres sont des adaptations fonctionnelles aux circonstances de la pauvreté.

¹ Voir Games, E., Granich, G., *Urban poverty in a cross-cultural context*. The Free Press, N.Y. and Collier Mc Millan Publishers, London, 1973.

² Valentine, C.A., *Culture and poverty, Critique and counter - proposals*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1968, p. 104.

Lewis affirme que les pauvres ne partagent pas les valeurs de la société globale. Valentine croit, au contraire, qu'ils partagent un grand nombre des valeurs maîtresses des couches dominantes, comme croire que réussir son éducation est nécessaire; que le confort matériel est un objectif important; que l'auto-suffisance est une qualité admirable; que la compétition et la coopération ont tout à leur raison d'être. Et que s'ils optent pour des valeurs alternatives, c'est qu'ils sont confrontés à des contradictions entre les idéaux culturels et les conditions d'existence.

La structure sociale locale est, selon Lewis, pratiquement inexistante en dehors du foyer ou de la famille. Valentine observe au contraire que plusieurs communautés défavorisées possèdent des structures sociales définies. Ces structures sont, de plus, adaptées aux conditions de défavorisation ou de marginalité.

Lewis considère que la famille est souvent désorganisée et instable. Le point de vue de Valentine est plutôt que les pauvres doivent créer des patterns familiaux non usuels, bien que la famille biparentale demeure un idéal. Valentine voit même des avantages à ce qu'un réseau plus large de parents partage la responsabilité de la socialisation de l'enfant.

Valentine estime que les sentiments de marginalité, de désespoir, de dépendance, etc., décrits par Lewis, tiennent aux circonstances objectives de la vie du pauvre, plutôt qu'à des désordres de personnalité. Les pauvres, pense Valentine, font preuve de force intérieure et d'une grande capacité d'adaptation.

Il est plus difficile pour le pauvre que pour le riche de différer la gratification, ce dernier sachant qu'elle viendra de toute façon, explique Valentine. Plus difficile, aussi, de décider d'un avenir qui offre peu de possibilités. Il semble donc, pour Valentine, que plusieurs des caractéristiques identifiées par Lewis ne soient pas des déterminismes de classe mais des variables situationnelles.

* * *

Reprenant les propos de Leed, Leacock (1971), pour qui le comportement humain est le résultat de l'adaptation, estime que plusieurs des caractéristiques de la classe pauvre sont des réponses pratiques à l'adversité. Les comportements répétés à travers les générations deviennent intériorisés et assimilés à la manière de normes culturelles qui, à leur tour, reposent sur des valeurs. Les normes culturelles et les définitions de rôle sont constamment renforcées ou réorientées par les structures institutionnelles. Considérer la culture de pauvreté comme un ensemble de caractéristiques mouvant ceux qui la partagent équivaldrait, selon Leacock (1971), à ignorer la relation étroite entre le pauvre et la société. On ne peut considérer les patterns de comportement des défavorisés comme des traits arrêtés, et ignorer par le fait même le contexte social global fait de changements accélérés, de communications internationales, d'influences interculturelles, etc.

Games et Granich (1973) rapportent les travaux de Hannerz sur la notion de répertoire culturel: les gens possèdent un large éventail de comportements, qu'ils utilisent en fonction des circonstances et selon leur préférence. Toujours selon Games et Granich, Gans fait observer que les comportements culturels ne sont pas intériorisés au même degré; certains d'entre eux sont plus faciles à changer que d'autres.

Games et Granich (1973) estiment que, en considérant la culture globale comme une mosaïque formée d'unités de sous-culture, on est à même de mieux comprendre les sociétés complexes, multiethniques, stratifiées en classes sociales, caractérisées par un taux élevé de mobilité géographique et sociale, et par un processus continu de socialisation à travers les cycles de la vie.

Ce point de vue est déjà celui de Valentine (1968), pour qui la société est composée de sous-sociétés. Ces différentes unités sont distinctes du système global selon la même logique que toute partie est différente du tout auquel elle appartient. Les sous-sociétés ont cependant des points communs avec la société entière, et elles possèdent des mécanismes en vertu desquels elles sont à même de former le système social. Valentine croit qu'une sous-société peut développer un modèle de vie qui lui est en partie spécifique. Ce modèle de vie équivaut à une sous-culture à la fois distincte de la culture globale, et partie constituante de cette même culture. Valentine compare les sous-cultures aux dialectes d'une langue.

Pour Valentine (1968), le concept de sous-culture est imprécis: non seulement il ne permet pas d'appréhender les caractéristiques de chaque sous-culture, mais il laisse le chercheur dans l'impossibilité d'avancer quelque hypothèse sur les différences entre les sous-cultures.

* * *

Considérer la pauvreté en termes de culture revient à ignorer, selon Lesemann (1970), la nature profonde du problème. Si la pauvreté était une culture, les pauvres développeraient un sens d'appartenance et de participation à cette culture. Ce qui n'est pas le cas. Herzog estime, selon Lesemann, qu'il manque à la culture de pauvreté «...le sens d'appartenance de ses membres à une entité culturelle... et son corollaire, un sens de participation à cette culture».¹

Pour Lesemann, la pauvreté a un caractère éminemment social. Lesemann dit qu'en énumérant les caractéristiques de la pauvreté, et qu'en abordant le problème comme une entité (une culture avec ses caractéristiques), Lewis adopte une perspective anthropologique qui devient sociologique au moment où il considère que cette culture est en somme une sous-culture tributaire de la culture dominante. Une culture qui n'existe que par rapport à une autre n'est pas une culture, écrit Lesemann, mais un «rapport sociétaire».

¹ Lesemann, F., op. cit. p. 9

Lesemann s'oppose aussi au processus d'énumération des caractéristiques: «...énumérer, c'est faire abstraction des liens entre les choses... C'est donc nécessairement conférer à un phénomène la valeur d'un état de fait, et un certain degré d'absolu. Nommer les choses permet de croire qu'on les cerne, et par là-même qu'elles existent effectivement».¹

En revanche, et c'est ce qui la rend intéressante, la démarche anthropologique fait de la pauvreté un problème collectif: ce problème ne se pose plus «... en termes de carences et de responsabilités individuelles: il atteint une population internationale de façon significative, il est transmis de génération en génération, il détermine des schèmes de pensée et d'action collectifs».²

Les caractéristiques des pauvres, d'après Campeau (1972), Valentine (1968), Kuther (1975), Miller (1976), Lesemann (1970), et Tousignant et Morales (1984)

L'étude de Lewis, bien que controversée, ajoute à notre compréhension de la culture et des conditions de vie des défavorisés. D'autres études enrichissent le portrait des défavorisés. Sans pour autant présenter de manière exhaustive les travaux de Campeau, de Valentine, de Kuther, de Miller, de Lesemann, ainsi que de Tousignant et Morales, voyons les caractéristiques culturelles que ces travaux mettent en évidence.

Selon Campeau (1972), tant Gans que Cohen et Hodges estiment que la principale caractéristique des pauvres est l'insécurité. Cette caractéristique vient de la difficulté de satisfaire les besoins primaires. Les pauvres sont accaparés par le quotidien. Ils investissent leur énergie à vivre au jour le jour. Ils ne sont pas tournés vers l'avenir. Leshan, ainsi que le rapporte Campeau, perçoit leur situation de la façon suivante: «Dans les milieux défavorisés, les périodes de tension et de détente se suivent rapidement. On ne se prive pas d'un plaisir pendant longtemps, et on ne fait pas de planification à long terme. Le futur constitue généralement quelque chose de vague, d'indéfini et de diffus, et les joies ou les peines qu'il réserve sont trop incertaines pour devenir des éléments de motivation».³

Selon Campeau, l'instabilité économique et familiale des défavorisés résulte de l'absence plus ou moins prolongée de l'homme du système de production, et du père à la tête de la famille. De façon générale, c'est la mère qui tient le budget et qui assume l'éducation des enfants. Riessman estime, rapporte Campeau, que l'atmosphère familiale est communale et coopérative. Kahl considère, toujours selon Campeau, que l'enfant est sensibilisé tôt dans sa vie à la coopération et à l'entraide familiale.

1 Lesemann, F., op cit., p. 9.

2 Ibid., p. 9.

3 Campeau, R., op cit., p. 48.

Campeau fait état de recherches empiriques montrant que les parents de classe inférieure utilisent comme techniques d'apprentissage la récompense et la punition immédiates. Ces recherches montrent aussi que les enfants «ont tendance à s'imaginer l'avenir dans un laps de temps plus court que les enfants des autres milieux sociaux, lorsqu'on leur demande d'inventer des histoires»¹

Pour Campeau, les parents de classe inférieure ont été peu influencés par les apports modernes de la psychologie de l'enfant. Reprenant les propos de Gross et Gursslin, il affirme que les mères de milieu défavorisé valorisent le respect et l'obéissance, et qu'elles utilisent pour atteindre cet objectif «des punitions physiques, parfois inconsistantes, longues et parfois irrationnelles»². Les familles étant nombreuses, on favorise très tôt l'acquisition de l'indépendance sociale et physique de l'enfant, et «les techniques de socialisation s'exercent beaucoup plus entre les groupes de pairs ou de frères et de sœurs»³. Les mères s'efforcent de développer chez leurs enfants le calme et la tranquillité, et elles ont recours à la contrainte pour leur faire acquiescer ces qualités. Selon Campeau, Rodman affirme que les parents développent des attitudes pragmatiques, guidées par les circonstances. Résultat, les enfants développent leurs propres normes en fonction des circonstances.

Les défavorisés entretiennent des relations avec, essentiellement, la famille et les amis. Cohen et Hodges, rapporte Campeau, estiment que la méfiance envers l'étranger est très grande. Ce phénomène est attribuable au manque d'information concernant le monde extérieur, et «cette sous-information constitue un terrain propice à la constitution des stéréotypes»⁴. On observe toutefois que les pauvres s'informent lorsqu'ils se sentent concernés.

Campeau explique la faible participation des pauvres aux associations volontaires et politiques par le manque d'information, par la méfiance envers l'étranger, et par le fait que la famille est «... plongée dans une insécurité diffuse...». Les parents de milieu défavorisé participent très peu aux associations scolaires; cette absence tiendrait au fait que les associations sont dirigées majoritairement par des parents de classe moyenne.

La classe défavorisée adopte, selon Campeau, une attitude nettement pragmatique et anti-intellectuelle. Ce qui n'est pas sans conséquence sur les modes d'apprentissage. L'acquisition de connaissances n'est possible que par l'utilisation des sens, et «la compréhension s'effectue à partir de la manipulation d'objets». La classe moyenne accède à la compréhension à l'aide d'images et de symboles.

¹ Campeau, R., op. cit., p. 48.

² Ibid., p. 66.

³ Ibid., p. 66.

⁴ Ibid., p. 50.

Toujours selon Campeau, tant dans la famille que dans les groupes d'amis, on valorise les exploits physiques et l'endurance: «le tatouage, la brutalité à l'égard de l'autre sexe, les prouesses physiques et sexuelles sont les symboles les plus attrayants». ¹ Le culte de la masculinité et de la force est tel que les parents de milieu défavorisé perçoivent souvent l'école comme un milieu qui féminise l'enfant.

Valentine (1968) observe une double tendance chez les auteurs. La première consiste à confondre la culture de pauvreté et certains stéréotypes populaires élaborés par la classe moyenne à l'égard des pauvres, et la seconde à voir le pauvre comme une menace à la stabilité sociale et à l'ordre établi. Valentine illustre cette seconde tendance d'un article de Miller: «*Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency*». L'analyse de Miller tend à démontrer, à partir de six caractéristiques, les sources de la délinquance et du crime parmi la classe inférieure. Selon Miller, les gens de la classe inférieure développent des attitudes ambivalentes par rapport à certaines conduites. Ils hésitent entre:

- risquer d'avoir des problèmes avec la loi, et opter pour un comportement conforme à celle-ci,
- la rudesse et la masculinité, et la faiblesse et la féminité,
- la débrouillardise (ou la réussite par agilité mentale) et la jobardise (ou la réussite à travers la routine),
- l'excitation et l'émotion vive, et l'ennui et la sécurité,
- le sort, la fortune et la chance, et leurs opposés,
- l'autonomie et la liberté, et la dépendance et la contrainte.

. . .

Kutner (1975) cite une étude réalisée par Cohen et Hodges, en 1963. Ces auteurs identifient chez les collets bleus les moins favorisés un certain nombre de caractéristiques propres à la classe défavorisée:

- dépendance presque exclusive vis-à-vis des pairs et de la parenté, dans les situations de crise,
- faible participation aux associations formées de volontaires,
- penchant pour ce qui est simple, familier, peu intellectuel, et tendance à la soumission, au pessimisme, à l'insécurité,
- consommation de biens matériels (notamment les autos et les accessoires d'auto),
- intolérances diverses.

¹ Campeau, H., op. cit., p. 53

Toujours selon Kuther, Leeds (1971) ajoute aux caractéristiques de la pauvreté de Lewis les caractéristiques ci-contre :

- taux de mortalité relativement élevé,
- espérance de vie diminuée,
- forte proportion d'individus dans le groupe d'âge le plus jeune,
- lutte constante pour survivre,
- occupations non qualifiées,
- recours fréquent à la violence dans l'éducation des enfants,
- grand nombre de femmes battues,
- forte incidence d'alcoolisme,
- prédominance de familles nucléaires,
- complexe du martyr chez les femmes,
- sentiment que les institutions ne servent pas les besoins et les intérêts,
- sentiment d'inutilité et d'absence de pouvoir.

* * *

Miller (1976) mène une étude pour vérifier une hypothèse de Lewis, selon laquelle les pauvres qui participent à la société parviennent à améliorer leur position dans l'échelle sociale. Miller, désireux de mesurer les variables liées à la participation sociale, fait appel à une série d'études réalisées entre 1952 et 1971.

- Les sociologues Hyman et Wright (1958) (1971) observent qu'en contrôlant le statut socio-économique les Noirs participent davantage que les Blancs aux organisations formelles.
- Payne et Kaufman (1953) rapportent que, plus le statut social est bas, plus les non-Blancs participent socialement.
- Uzzell (1953) établit de fortes corrélations positives entre le revenu, l'éducation, l'emploi et la participation sociale formelle.
- Wright et Hyman (1958) disent que la participation sociale formelle caractérise davantage la population urbaine et rurale sans ferme, que la population rurale fermière.
- Anderson et Palmbeck (1952), et Hausknecht (1962), rapportent qu'en région urbaine et rurale ce sont les familles des classes supérieures qui participent le plus à la vie sociale.

- Tomeh (1967) observe que la participation informelle est plus importante chez les gens de statut moyen et élevé.

L'étude de Miller a donc pour objectifs:

- de décrire les patterns de participation sociale chez les pauvres ruraux,
- d'identifier les facteurs associés aux patterns de participation sociale chez les pauvres ruraux,
- de voir si les patterns de participation sociale favorisent la mobilité de la nouvelle génération.

Cette étude est réalisée à partir d'entrevues menées auprès de cent dix ménagères, trente-six de race blanche et soixante-quatorze de race noire. Bien que Miller conclue à l'absence de relation significative entre la participation sociale d'une part, et le revenu, l'éducation, l'âge, le sexe, la propriété et le potentiel de mobilité géographique d'autre part, et ce avec ou sans contrôle de la race, il montre qu'il existe une relation positive entre la participation sociale des parents, la scolarité des enfants et la distance géographique parcourue par ceux-ci. Miller observe, en contrôlant la participation sociale des parents, que le niveau d'éducation des enfants est lié positivement à la mobilité géographique de ceux qui ont dix ans et plus de scolarité. Les parents qui participent socialement ont donc des enfants qui étudient davantage et qui montrent plus de potentiel de mobilité géographique.

* * *

Kutner (1975) vérifie auprès de familles pauvres et non pauvres appartenant à des environnements ethniques et résidentiels différents, la pertinence des traits caractérisant, selon Lewis, la culture de pauvreté.

Il existe, selon Lewis, un réseau de relations complexes entre les traits constituant la culture de pauvreté. Lewis estime qu'il est possible de réaliser des profils statistiques, c'est-à-dire d'établir la fréquence de distribution de ces traits, que ceux-ci soient isolés ou regroupés. Kutner regroupe à l'intérieur de quatre catégories les traits énoncés par Lewis.

La première catégorie, qui concerne la relation existant entre la sous-culture et la société, renvoie aux traits suivants:

- absence d'emploi,
- sous-emploi,
- travail chez les femmes,
- emplois non qualifiés,
- absence de droit à la propriété,
- absence d'épargne,
- absence de réserves de nourriture à la maison,

- absence chronique d'argent,
- lutte constante pour survivre,
- emprunt d'argent à des prêteurs locaux,
- bas niveau d'éducation,
- non-participation aux syndicats,
- non-participation aux agences nationales de bien-être.

La seconde catégorie, qui concerne la nature de la communauté locale, renvoie aux traits suivants:

- pauvres conditions d'habitation,
- surpeuplement
- minimum d'organisation en dehors de la famille nucléaire ou élargie.

La troisième catégorie, qui concerne la nature de la famille, renvoie aux traits suivants:

- famille centrée sur la mère,
- prédominance de la famille nucléaire,
- plus grande connaissance des parents de la mère,
- solidarité familiale: un idéal rarement atteint,
- enfance peu prolongée et protégée,
- forte prédisposition à l'autoritarisme.

La quatrième et dernière catégorie, qui concerne les attitudes, les valeurs et le caractère des individus, renvoie aux traits suivants:

- forts sentiments d'aliénation,
- sentiment que les institutions ne servent pas les besoins et les intérêts individuels,
- forts sentiments de désespoir,
- sens de la résignation et du fatalisme,
- forts sentiments de dépendance,
- sentiment d'absence de pouvoir,
- croyance en la supériorité de l'homme,
- complexe du martyr chez les femmes.

Cette étude de Kuther tire ses données du NC-90 Project: des entrevues sont menées auprès de deux cents ménagères, à partir d'un canevas standardisé. Chaque entrevue dure une heure et porte sur:

- la situation démographique de base de la famille,
- l'acquisition des ressources et les dépenses,
- la structure sociale et les activités internes et externes de la famille,
- les valeurs liées à l'éducation et à l'emploi.

L'hypothèse de Kuther est que les familles pauvres possèdent un plus grand nombre de traits de pauvreté que les familles non pauvres. (Kuther considère comme significative une différence de traits de 20% et plus entre les pauvres et les non pauvres.) L'analyse de la relation existant entre la sous-culture et la société montre que les familles pauvres possèdent significativement les traits suivants: occupation non qualifiée, absence de droit à la propriété, absence d'épargnes, absence de réserves de nourriture à la maison, manque chronique d'argent, et lutte constante pour survivre. L'analyse de la nature de la communauté locale montre que les familles pauvres possèdent significativement les traits suivants: famille centrée sur la mère, faible niveau de solidarité familiale. L'analyse des attitudes, des valeurs et du caractère de l'individu, enfin, montre que les familles pauvres possèdent les traits suivants: le sentiment que les institutions ne savent répondre à leurs besoins et intérêts, et le sentiment d'absence de pouvoir.

Kuther estime que plusieurs de ces traits rendent compte d'une situation économique défavorable, et qu'ils sont loin d'être des réponses culturelles transmises de génération en génération. Seules les caractéristiques suivantes, poursuit-il, définissent la culture de pauvreté: manque d'interaction avec les amis, faible solidarité familiale, sentiment que les institutions ne peuvent servir les besoins et les intérêts individuels, sentiment d'absence de pouvoir.

Cette étude montre aussi qu'il existe, par rapport à la manifestation de certains traits, des différences liées au lieu de résidence et à l'appartenance à une origine ethnique (voir Tableau I). Ces différences sont plus impressionnantes que celles observées entre les pauvres et les non-pauvres. Ce qui laisse place à de nouvelles hypothèses concernant les caractéristiques de la pauvreté.

TABLEAU I

Tableau-synthèse des différences observées relativement au lieu de résidence et à l'appartenance à une origine ethnique. Seuls sont retenus les traits pour lesquels s'appliquent des différences

Trait	Différence ethnique	Différence liée au lieu de résidence
Catégorie I		
- absence d'emploi	X	
- occupation non qualifiée	X	
- absence de droit à la propriété		X
- absence de réserves de nourriture à la maison		X
- lutte constante pour survivre		X
- bas niveau d'éducation	X	
Catégorie II		
- pauvres conditions d'habitation	X	X
- minimum d'organisation en dehors de la famille		X
Catégorie III		
- famille centrée sur la mère	X	
- prédominance de la famille nucléaire	X	X
- forte prédisposition à l'autoritarisme	X	
Catégorie IV		
- complexe du martyr chez les femmes	X	

Lesemann (1970) étudie une collectivité de dix familles pauvres de Montréal. Cette collectivité est le sujet d'un film réalisé en 1968 par l'Office National du Film, et intitulé: «L'École des Autres».

À partir des entrevues diffusées dans le film, Lesemann dégage un certain nombre de facteurs caractérisant les modes de vie de ces familles. D'abord, elles habitent le même quartier, fait de logements «bon marché parce que vétustes». Ces logements sont petits quand on considère le nombre d'enfants qui y habitent. Les conditions financières sont difficiles: les pères sont sans emploi (souvent victimes d'accident, ou malades), et les mères restent au foyer. Les familles vivent des allocations du bien-être social. Les parents sont sous-scolarisés. Les enfants rencontrent des difficultés scolaires, et «tous les parents disent de leurs enfants qu'ils sont «nerveux», sauf dans un cas».¹ Les parents sont, depuis toujours, aux prises avec le problème de la pauvreté, et déjà on peut prédire que les enfants le seront à leur tour. Ces facteurs sont interreliés: «il est presque impossible de déterminer lequel est la cause ou la conséquence de tel autre. Il y a des facteurs historiques, culturels, scolaires, économiques, médicaux, psychologiques, etc.»²

Lesemann poursuit qu'il n'est pas possible de dégager un portrait type à partir de l'étude de ces familles pauvres: chacune d'elles a ses traits et sa manière de s'exprimer. Sans parler de l'échantillon, trop restreint. Lesemann conclut néanmoins que les problèmes des défavorisés «...au-delà de leur inextricable imbrication, de leur complexité illustrent l'inadaptation et la marginalité d'une collectivité tout entière à une société dominante, inadaptation due à la carence des instruments socio-économico-culturels indispensables pour avoir part à une société toujours plus exigeante».³

Autrement dit, les pauvres sont ignorants des institutions sociales, dépendants, passifs, insécures, repliés sur eux-mêmes. Ils vivent au jour le jour. Certains d'entre eux aspirent tout de même à la réussite sociale et scolaire de leurs enfants, et à un mieux-être pour eux-mêmes. Mais comme ils sont dépendants de la société, ils définissent leurs aspirations en fonction des modèles qu'offre celle-ci. Si Lesemann consent à caractériser les pauvres, il s'interdit toutefois de reconnaître chez eux «une façon de penser, de sentir, d'agir, de produire distincte, et surtout une conscience collective avec un sens d'appartenance et de participation», et dès lors à parler, comme le fait Lewis, de culture de pauvreté.

1 Lesemann, F., op.cit., p. 10.

2 Ibid., p. 11.

3 Ibid., p. 12.

Tousignant et Morales (1984) étudient la dynamique d'une famille de milieu défavorisé, nommée pour la circonstance «les Grouillant». Cette famille nucléaire de dix enfants est devenue, malgré elle, la cible de multiples interventions des services sociaux. Selon Tousignant et Morales, les documents constituant le dossier de cette famille «plaident plutôt pour la famille Grouillant que pour la pratique du travail social».

Les services sociaux jouent souvent, précisent-ils, un rôle ambigu: non seulement ils servent de tampon entre la famille et la police, mais ils utilisent des mesures coercitives lorsque la famille collabore mal. Pour Tousignant et Morales, il n'est pas étonnant que les Grouillant réagissent agressivement à ces intrusions et à ces contrôles abusifs. Tousignant et Morales rapportent le commentaire d'une travailleuse sociale à l'effet que «... la dynamique de cette famille dans leur quotidien... est hermétiquement fermée. Nous pouvons cependant croire, sur la base du passé, au maintien des valeurs marginales (vois, irrespect des représentants des services publics)». ¹ Tousignant et Morales estiment que cette famille, loin d'être désorganisée, fait preuve de cohésion et développe de forts sentiments d'appartenance en dépit des multiples placements d'enfants. Somme toute, observent Tousignant et Morales, la famille refuse de collaborer avec les institutions, et ses membres font corps contre ces dernières.

Tousignant et Morales réussissent à gagner la confiance des Grouillant, partageant avec eux activités et confidences. La vie des Grouillant, écrivent-ils, est faite de «souffrances, de privations, de violences, de morts». Ce qui n'amenuise pas leurs liens de solidarité. Ils sont très débrouillards, et ils en sont très fiers. Ils savent s'amuser et jouer des tours. Ils souhaitent accéder à une vie meilleure, et ils ont suffisamment de courage pour continuer à vivre malgré leurs problèmes multiples et souvent sans solution. Qui plus est, ils sont disposés à partager le peu qu'ils possèdent. Moments de tendresse et réprimandes verbales ponctuent la communication entre parents et enfants. Les petits enfants occupent une place importante au sein du réseau Grouillant. Les petits enfants Grouillant acquièrent tôt une indépendance physique. Ils se soucient rapidement de l'argent, qui, distribué en fonction de la bonne volonté des adultes, leur procure les ressources nécessaires à l'achat de friandises, et leur fait vivre de forts sentiments de compétition. Comme les hommes sont sans travail, ils s'occupent autant des enfants que le font les femmes.

Les ressources financières des Grouillant proviennent des prestations d'aide sociale et d'un travail au noir sans lequel celles-ci seraient nettement insuffisantes. Les Grouillant se font discrets sur ces sources de revenu illicite. Ce moyen de survie qu'est la criminalité est, pour les Grouillant, une marque de débrouillardise.

¹ Tousignant, C., Morales, N., Les avatars de la prévention, *Revue internationale d'action communautaire* 11/51, La prévention, entre le contrôle et l'auto-gestion, 1984, p. 14.

Monsieur et madame Grouillant, pourtant, craignent que, devenus adultes, leurs enfants n'aient à vivre à leur tour de prestations d'aide sociale et d'à-côtés plus ou moins légaux. Monsieur et madame Grouillant sont ambivalents par rapport à l'école: ils considèrent que celle-ci transmet des matières académiques inutiles, et pourtant ils continuent de croire qu'elle est un levier assurant la mobilité sociale et, par ricochet, une meilleure situation. Les garçons, bien qu'ils soient dégoûtés de l'école en raison d'échecs répétés, se destinent à l'apprentissage de métiers manuels. Il en est tout autre pour les filles, qui, devant la perspective de la maternité et du travail domestique, quittent plus facilement l'école.

Les Grouillant sont exclus «de facto de tous les modes de participation à la société». Ils n'ont pas le sentiment d'appartenir à un groupe social, et encore moins de pouvoir revendiquer leurs droits, car ils se sentent rejetés par la société. En retour, ils sont respectés par leur entourage: on les dit très disponibles lorsque des besoins d'aide se font sentir. Le voisinage immédiat entretient des rapports d'amitié avec la famille Grouillant.

Le logement des Grouillant est en mauvais état: l'ameublement réduit à l'essentiel est souvent détérioré (sauf la télévision et le frigidaire). Le logement des parents est un lieu de rencontres et de loisirs. Il y a suffisamment de nourriture pour tout le monde. Les téléviseurs toujours allumés remplissent de leurs fonds sonores les vides de conversation.

De façon générale, les intervenants sociaux et scolaires estiment que le quartier où vivent les Grouillant est un milieu de vie pathologique. Il n'est donc pas surprenant que cette famille éprouve beaucoup de méfiance face aux institutions. Selon Tousignant et Morales, vaut mieux honorer les ressources positives de cette famille, que de la décrire comme une «bande d'inadaptés sociaux».

Les nouvelles pauvretés au Québec: portrait, analyse de la situation et solutions mises de l'avant

La société québécoise n'a pas toujours entretenu le même rapport avec la pauvreté. Reprenons succinctement les éléments marquants des dernières années. Au cours des années 60, les gouvernements canadien et américain s'engagent dans la lutte à la pauvreté. À cette époque, les politiques monétaires sont assorties d'une mobilisation sociale et politique. Les pauvres des années 60 sont les «laissés-pour-compte de la croissance», les «sans-pouvoir», et ils ne sont plus responsables de leur condition. On les encourage à se regrouper dans des lieux et fonctions permettant de faire l'apprentissage de «l'exercice du pouvoir» et de la «participation institutionnelle». Qui plus est, l'État s'engage à supporter financièrement toute personne sans revenu, sans distinction des aptes et des inaptes au travail. Le rapport Boucher prônait d'ailleurs, dès 1963, «le droit à l'assistance sociale pour tous sur la base de la reconnaissance du besoin, mais indépendamment de ses causes, et en fonction d'une notion de «justice

sociale» excluant tout arbitraire dans la distribution de l'aide». ¹ Pour Lesemann, «participation et organisation communautaire sont... les emblèmes de la nouvelle symbolique de la lutte contre la pauvreté, et la notion de pauvreté... devient un terme porte-étendard de l'intervention modernisatrice de l'État dans le domaine social». ²

C'est aussi au cours des années 60 que le gouvernement fédéral s'attaque au chômage structurel. Bellemare et Poulin-Simon, toujours selon Lesemann, voient dans les différentes stratégies mises de l'avant la concrétisation d'une politique de main-d'œuvre et de développement régional (programme d'assurance-chômage, service de placement, programme de formation professionnelle).

Jusque-là synonyme de dépendance et d'absence de pouvoir, la pauvreté sera désormais associée à des questions strictement matérielles. Salaire minimum et revenu d'État garanti seront largement débattus, sans toutefois donner lieu à quelque consensus. Le salaire minimum doit être suffisamment élevé pour assurer l'incitation au travail, diront les uns, et le revenu d'État garanti suffisamment bas pour que l'incitation au travail s'exerce, diront les autres.

Le Québec des années 75, explique Lesemann, se voit confronté à deux problèmes économiques de taille, en l'occurrence le chômage et l'inflation, jusque-là considérés comme des «phénomènes structurels» que l'État, «au nom de la solidarité dans le partage des risques», devait corriger. Le chômage et la pauvreté ont été progressivement considérés comme relevant de la volonté des individus. L'État ne pouvait plus intervenir sans, disait-on, cautionner le manque de volonté des pauvres. Façon de voir les choses renforcée par l'idée qu'il est plus facile de maîtriser les problèmes économiques lorsque ceux-ci sont associés aux comportements individuels, que lorsqu'ils sont associés aux structures sociales et économiques.

À partir de 1975, on ne traite plus globalement du problème de la pauvreté. Les données statistiques portent surtout sur les sous-groupes d'individus confrontés à la pauvreté. Pour Lesemann, «il n'y a plus de problème global, social de la pauvreté ou du chômage dans une société donnée, mais des groupes identifiables selon les variables de l'âge, du sexe, de la scolarité, du revenu... La pauvreté, le chômage semblent avoir disparu comme problème de société pour devenir les problèmes de telle sous-catégorie de femmes ou de jeunes... particulièrement «exposés aux risques»». ³ Cette nouvelle représentation «s'accorde parfaitement avec la perspective de la modification des comportements comme stratégie d'action». ⁴ «L'efficacité de l'intervention des

1 Lesemann, F., Les nouvelles pauvretés, l'environnement économique et les services sociaux, Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, Les publications du Québec, 1987, p. 47.

2 Ibid., p. 45.

3 Ibid., p. 60.

4 Ibid., p. 21.

programmes... sera fonction de la capacité de cibler correctement le groupe concerné dans ses comportements appréhendés.¹

De toute façon, la crise fiscale ne permet plus à l'État d'assumer les «besoins illimités» et souvent «insaisissables». Celui-ci est beaucoup mieux placé pour gérer des programmes définis à l'intention de clientèles spécifiques.

Les nouveaux pauvres sont donc, au dire de Lesemann, les victimes de la crise de l'emploi, lequel se fait de plus en plus rare et de plus en plus précaire. Ils sont aussi les victimes du chômage et de la protection sociale inadéquate.

Pour Lesemann, qui cite Caire (1982), le marché du travail s'est transformé: le secteur traditionnel, caractérisé par de fortes rémunérations, par la stabilité de l'emploi et par la protection syndicale, côtoie désormais un secteur rendu précaire par les faibles salaires, l'incertitude de l'emploi et l'absence de protection syndicale.

Le développement du travail à temps partiel contribue à la dégradation du statut et des conditions de travail. Pour Brossard et Simard (1986), toujours selon Lesemann, «l'emploi-type permanent, à plein temps, a considérablement diminué»², au point que «la moitié de la population active en 1980 travaillait à plein temps sur une base régulière, tandis que l'autre moitié ne participait que partiellement sous diverses formes»³.

Les femmes et les jeunes sont surreprésentés chez les travailleurs à temps partiel, le sexe et l'âge définissant de plus en plus le statut d'emploi partiel. Pour Abrahamson et al. (1986), toujours selon Lesemann, la précarité de l'emploi, c'est la précarité des conditions de vie et «l'inscription dans un processus de marginalisation tant économique que sociale». Le travail précaire devient le lot des moins qualifiés, des sous-scolarisés et de ceux qui ont peu d'expérience sur le marché du travail.

Les statistiques démontrent que la situation de l'emploi «a globalement récupéré en 1985-1986 les déficits entraînés par la crise de 1982-1983», mais que «il en va tout autrement du chômage». Le chômage touche en effet 356,000 personnes en 1986, comparativement à 294,000 personnes en 1980, soit une augmentation de 21%. Le rétablissement de la situation de l'emploi n'entraîne donc pas une diminution du chômage.

La situation économique et sociale qui prévaut actuellement au Québec est comparable à celle des années 1980-1981, mais pas à celle des années 70. Le faible taux de croissance et la stagnation économique des dernières années ont induit une augmentation du taux de chômage que les interventions

1 Lesemann, F., *op.cit.*, p. 21.

2 *Ibid.* p. 21.

3 *Ibid.* p. 19.

gouvernementales (subventions aux entreprises, création d'emplois, soutiens aux initiatives communautaires) ne réussissent pas à enrayer. Le chômage de la fin des années 80 touche notamment les femmes, les jeunes et les plus de 45 ans. 36% des chômeurs canadiens sont des jeunes de moins de 25 ans, d'après la Commission d'enquête sur l'assurance-chômage (1986). Cependant, «la durée moyenne des périodes de chômage est nettement moins élevée dans ce groupe que chez les travailleurs de plus de 45 ans»¹. Autre statistique: le recensement de 1981 montre que le taux de chômage est de 72% plus élevé chez les personnes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires.

Le milieu des années 70 coïncide avec une augmentation significative du nombre des ménages bénéficiaires de l'aide sociale. Cette augmentation atteint son sommet en 1984 avec 412,882 ménages bénéficiaires (i.e. 691,632 personnes). C'est une croissance de 99,2% par rapport à la clientèle de 1975. En 1985, les jeunes de moins de 30 ans représentent 41,6% de l'ensemble de la clientèle de l'aide sociale, alors qu'en 1975 ils représentaient 6% de cette clientèle, et en 1983 20% de celle-ci. Les femmes comptent parmi les principales bénéficiaires de l'aide sociale, situation non sans rapport avec la monoparentalité. Depuis quelques années, 20% des familles monoparentales sont bénéficiaires de l'aide sociale, leurs chefs sont aptes au travail dans une proportion de 82%, et 52% d'entre eux ont moins de 30 ans. Ces familles vivent plus longtemps des mesures d'aide sociale, surtout lorsque leurs chefs ont 45 ans et plus.

La scolarisation est un facteur d'accès au marché du travail. 51,2% des jeunes bénéficiaires de l'aide sociale n'ont pas de diplôme d'études secondaires, et «...une partie importante de la clientèle jeune de l'aide sociale est analphabète»².

Selon le *Profil de la pauvreté*, réalisé en 1985 par le Conseil national de bien-être social à Ottawa, et dont Lesemann fait état, 304,200 familles québécoises vivent sous le seuil de la pauvreté en 1984 (ce qui représente une augmentation de 23,7% par rapport aux données de 1980). En 1985, 289,700 familles vivent sous ce seuil.

Une famille monoparentale sur deux dirigée par une femme est pauvre, contre une famille monoparentale sur cinq dirigée par un homme, contre une famille biparentale sur dix. Les familles monoparentales ayant à leur tête une femme (85% des familles monoparentales au Québec en 1984) sont donc nettement plus pauvres. Les personnes seules risquent davantage de connaître la pauvreté: «la structure familiale est beaucoup mieux adaptée pour faire face à la pauvreté; elle permet la répartition des risques». Les femmes sont plus vulnérables que les hommes à la pauvreté: elles comptent pour 51% de la population pauvre, pour 60% des pauvres âgés de 16 à 64 ans, et pour 70% des pauvres de plus de 64 ans. Pour ce qui est des enfants, près de

1 Lesemann, F., op.cit., p. 35

2 Ibid., p. 35

1,2 millions d'entre eux vivent dans la pauvreté en 1984, situation qui s'améliorera toutefois sensiblement en 1985 et en 1986.

Le taux de pauvreté est aussi très élevé chez les jeunes: 47.1% des jeunes Canadiens de moins de 25 ans vivant seuls, et 31.3% des familles dont le chef a moins de 25 ans, sont pauvres en 1984.

57.3% des familles pauvres ont à leur tête en 1983 une personne au travail ou en recherche active d'emploi. 23.7% des chefs de famille et 49.1% des personnes seules travaillant à temps partiel sont pauvres. Également pauvres: 4% des chefs de famille et 9% des personnes seules travaillant à plein temps.

Lesemann lie la multiplication des itinérants au phénomène des nouvelles pauvretés. Non seulement ces personnes sont sans travail, mais elles sont aux prises avec des problèmes comme l'alcoolisme, certaines toxicomanies et la maladie mentale. 10,000 personnes à Montréal vivent ce «complet dénuement». Les nouveaux itinérants se caractérisent par leur jeunesse, et ce sont souvent des femmes. Reprenant les travaux de Gauthier et de Lamontagne, Lesemann affirme que ce n'est pas le chômage qui produit les clochards, mais la rupture des liens familiaux et sociaux. «Les familles biparentales sont devenues le groupe de personnes sans demeure fixe qui croît le plus rapidement», et une enquête menée dans vingt-cinq villes américaines montre que les familles représentent «28% des sans-abris en milieu urbain, soit une augmentation de 22% de cette catégorie au cours de l'année 1985-1986...».¹

Les immigrés revendicateurs du statut de réfugiés sont passés de 1,500 en 1983 à 13,041 en 1986. Le fait que cette population ne demeure pas longtemps bénéficiaire de l'aide sociale, en raison de sa «volonté» et de ses «capacités d'intégration économique», ne signifie pas qu'elle vaine la «grande pauvreté».

La pauvreté actuelle est liée à la rareté et à la précarité de l'emploi. Les statistiques montrent que le risque de pauvreté diminue drastiquement en fonction de l'accès au travail et de sa durée, mais elles montrent aussi que «certains travaux, même effectués à plein temps, sont si peu rémunérés qu'ils ne permettent pas d'échapper à la pauvreté».² De plus, les femmes et les jeunes sont les premières victimes des nouvelles pauvretés.

Devant ces descriptions alarmantes, force est de reconnaître que la pauvreté existe au Québec: ses victimes ne sont que trop nombreuses, et plusieurs d'entre elles sont clairement identifiées. Les opérations cosmétiques de l'État, les mensonges d'une certaine presse, de certains médias, réussissent malgré tout à charrier l'opinion publique, qui souvent finit par croire que les pauvres vivent au crochet de la société et qu'ils sont les premiers responsables du chômage, ou que les quartiers défavorisés s'enrichissent, puisque les condos y poussent comme des champignons.

¹ Lesemann, F., op. cit., p. 16.

² Ibid., p. 39.

Les données du dernier recensement montrent pourtant que le pourcentage de familles vivant sous le seuil de la pauvreté et habitant les zones les plus défavorisées de l'île de Montréal est passé de 13% (1981) à 16% (1986). Elles montrent aussi qu'une famille avec enfants de moins de 17 ans sur quatre vit sous le seuil de la pauvreté, et qu'il existe à Montréal des concentrations géographiques de pauvreté. Ces concentrations forment un T inversé qui s'étend du nord au sud et d'est en ouest. La pauvreté n'est pas limitée à l'île de Montréal, et Harvey (1988) va jusqu'à dire qu'il existe deux Québec, ou «un Québec cassé en deux». Ce pays, dit-il, est à la fois en croissance et en sous-développement: des zones prospères côtoient des zones de désintégration économique, démographique et sociale, et «l'écart s'élargit entre les deux pays». Deux corridors de désintégration se dessinent d'est en ouest sur la carte du Québec, alors que trois zones de croissance s'installent sur des axes nord-sud: Québec-Beauce, Trois-Rivières-Estrie et Montréal-Saint-Jean.

Toute agglomération «de quelque importance» semble porter la marque de trois anneaux concentriques. Le premier anneau (le plus petit) délimite le centre-ville et sa pauvreté cachée par l'attrait de ses institutions (CLSC, écoles, hôpitaux); l'anneau du milieu encercle «le milieu géographique idéal pour vivre au Québec», c'est-à-dire la banlieue et sa prospérité; le troisième anneau embrasse la périphérie et sa population rurale et défavorisée, population qui vieillit et qui diminue, et pour laquelle les services et les investissements se font de plus en plus rares.

Le chômage chronique et le manque de services qui sévissent en périphérie incitent ses jeunes, ses plus instruits et ses plus actifs à fuir vers le centre-ville, et à laisser derrière les moins instruits, les plus âgés et les marginaux. Les résidents des centres-villes qui réussissent le mieux immigreront vers les banlieues, laissant derrière eux les moins compétitifs. Conséquence de tout cela: les zones éloignées se dépeuplent, les centres-villes s'appauvrissent et les banlieues s'enrichissent; les jeunes et les gens âgés se concentrent dans des lieux différents. Dans les zones où la population décroît, les emplois se font plus rares, ce qui accentue le mouvement de migration.

Côté et Paiement (1988) expliquent l'appauvrissement de certaines municipalités par «...les inégalités dans la redistribution géographique des taxes et des impôts, les transferts fiscaux, qui contribuent de façon majeure au phénomène d'aggravation du sous-développement social».¹ «Après quelques années, l'écart entre la contribution (impôts) et la redistribution (investissements gouvernementaux) aboutit à un transfert de la richesse collective vers la ville.»² Autrement dit, les concentrations géographiques de personnes dans le besoin sont dues à la convergence de facteurs démographiques, à la disponibilité et à

1 Côté, C., Paiement, G., *Misère à la carte*, Dossier un Québec cassé en deux, Relations, novembre 1988, p. 268.

2 *Ibid.*, p. 268.

l'accès à l'emploi, de même qu'à la géographie des ressources. Ajoutée à cela l'intervention de l'État au niveau de groupes cibles, et l'opinion publique finit par croire que la pauvreté n'existe plus.

De nos jours, les programmes de transfert reposent «sur le principe organisateur de l'aptitude ou de l'inaptitude au travail». Ce qui revient à dire que l'individu est responsable ou non responsable de son chômage et de sa pauvreté. Ainsi donc, seuls les inaptes, parce qu'ils ne portent pas le poids de la responsabilité de leur état, reçoivent, selon Lesemann, une «redistribution fondée sur des principes de solidarité et de justice sociale».

La rareté et la précarité de l'emploi obligent l'État à soutenir les familles les plus défavorisées. Le quart de ces familles est sous la responsabilité d'une personne travaillant à plein temps, et 15% d'entre elles ont à leur tête une personne employée de 20 à 45 semaines par année. On craint toujours, malgré ces données plutôt convaincantes, que les paiements de transfert n'aient pour effet de détourner les gens du travail. Les transferts ne parviennent pas à corriger les inégalités de revenu et profitent, selon Lesemann, qui reprend les travaux de Lamonde et Bélanger (1986), davantage aux classes moyennes.

Une étude du Conseil canadien de développement social (CCDS, 1986) montre que «les programmes de prestations aux personnes âgées et les programmes d'assistance sociale assurent une redistribution très efficace: 75% des premiers, 85% des seconds vont aux deux quintiles de revenus inférieurs... Par contre, il est exact que les programmes d'assurance-chômage, de crédits d'impôt pour enfants, d'allocations familiales ne profitent nullement aux deux quintiles inférieurs de revenus, puisque respectivement 34%, 35% et 21% des prestations leur reviennent».¹

Autant l'État providence fut jadis un instrument de développement, autant aujourd'hui on le rend responsable du déclin économique. Lesemann explique ainsi cet état de fait. Il y a 20 ans «les élites en voie de formation», fortes de l'appui des politiciens promoteurs de politiques interventionnistes, comptaient sur le soutien de l'État. Aujourd'hui elles veulent limiter ces mêmes interventions, car elles subissent les contrecoups de la crise économique mondiale, des hauts taux de chômage et des dépenses sociales élevées. Elles attendent que l'État recapitalise l'économie en diminuant les impôts, qu'il libère le marché des réglementations, et qu'il abandonne les programmes sociaux limitant l'exploitation de la main-d'œuvre. «Cette idéologie permet de faire porter le poids de la crise à cette main-d'œuvre en chômage et pauvre; elle tente de faire croire que l'emploi est disponible pour qui veut travailler, alors que les études néo-libérales elles-mêmes prévoient un taux réel de chômage de 19% en 1991 et de 10,2% en 2001 selon un scénario optimiste (Lamonde et Bélanger, 1986:71), surtout, elle dénie toute légitimité à l'État d'intervenir dans le processus de création et de stimulation

¹ Lesemann, F., op.cit., p. 84.

de l'emploi. C'est là, à notre avis, l'enjeu principal du débat contemporain sur les politiques sociales et sur les stratégies de lutte contre la pauvreté.¹

Les nouvelles pauvretés, écrit Lesemann, sont liées à la crise du travail et de l'emploi. La situation est complexe, dit-il en substance: d'une part on ne prévoit pas d'importantes créations d'emploi pour les dix prochaines années, et d'autre part le système étatique de protection sociale est critiqué et décrit comme «inefficace à résoudre les problèmes de pauvreté et à pondérer les inégalités socio-économiques...»² De plus, on rend le système responsable du manque d'incitation au travail.

L'État met l'emphasis, au dire de Lesemann, sur l'aide aux entreprises et sur l'investissement en capital, plutôt que sur l'emploi. Bellemare et Paulin-Simon estiment, toujours selon Lesemann, qu'en 1984-1985 les gouvernements tant fédéral que provincial ont dépensé au Québec 5,33 milliards: 85% de cette somme fut attribuée à l'assurance-chômage et à l'aide sociale aux aptes au travail, et seulement 15% à la formation professionnelle, à la protection et au développement de l'emploi.

Pour Lesemann, seule une politique active d'emploi associée à un programme de sécurité du revenu pourra contrer la pauvreté et former la base du «contrat social» dans les «sociétés complexes et développées». Car «l'État a la responsabilité, avant de garantir un revenu minimum, de s'engager dans une politique active d'emploi afin de garantir la réalisation effective du droit au travail, de ce droit, pour quiconque le souhaite, d'assurer sa propre existence par un revenu de travail».³

Ce n'est pas la baisse des prestations d'aide sociale qui amène les pauvres à se trouver un emploi. Cette «stratégie», la plupart du temps, contraint ceux-ci à vivre avec moins d'argent. Pour que les pauvres travaillent, écrit Lesemann, il faut des politiques de formation, de qualification, d'accompagnement au retour au travail, ainsi que des emplois offrant des débouchés à long terme. Paiement (1985) appuie ce point de vue quand il affirme qu'on ne peut, de façon simpliste, remettre les gens sur le marché du travail. Ce qu'il faut, dit-il, c'est amorcer une «...politique de plein emploi... se donner des moyens adéquats pour assurer l'employabilité de toute une population engagée dans un processus rapide de désintégration sociale».⁴

Les solutions aux inégalités économiques ne sont pas simples. Garfinkel et Haveman précisent, selon Lesemann, que «les inégalités économiques entre les races, les sexes et les types de ménages sont extrêmement difficiles à

¹ Lesemann, F., op. cit., pp. 87-88.

² Ibid., p. 89.

³ Ibid., p. 92.

⁴ Paiement, G., L'urgence de voir autrement, dossier un Québec cassé en deux, Relations, novembre 1988, p. 276.

combattre. Promouvoir la pleine participation des pauvres exige un effort de longue haleine qui doit se déployer sur plusieurs fronts. Il faut développer leurs qualifications, améliorer les possibilités d'éducation de leurs enfants, modifier le marché du travail, fournir des services sociaux et des services connexes à l'emploi, créer des politiques qui garantissent un revenu, un emploi et des services de transition dans le contexte d'une économie en croissance».¹

Ce phénomène grandissant des nouvelles pauvretés nous force à reconnaître les multiples facettes du phénomène et l'inefficacité des solutions simples ou toutes faites. Il ne suffit pas d'assurer un soutien économique ni de promouvoir la création d'emploi, ni encore moins de forcer le retour au travail de cette clientèle confrontée à la désintégration sociale et économique. Reconnaissons aussi que nos préjugés en matière de pauvreté sont solides et quotidiennement nourris, d'une part par notre bonne vieille mentalité judéo-chrétienne qui célèbre celui qui fait preuve d'effort, et d'autre part par le discours appelant l'État à devenir une entreprise rentable. Tout cela contribue à multiplier les préjugés rendant les pauvres responsables de leur situation. Les éducateurs, confrontés aux effets néfastes de la pauvreté sur l'apprentissage, luttent jour après jour contre l'échec scolaire. Ceux parmi eux qui sortent vainqueurs de cette lutte le doivent aux attitudes d'ouverture et de support envers les enfants, non moins qu'à leur compréhension de la nature profonde de la culture des défavorisés.

¹ Lesemann, F. op cit. p. 95

CONCLUSION

Partir à la recherche de l'identité socio-culturelle des milieux populaires n'a rien d'une entreprise à la mode, et encore moins d'une entreprise dont le succès est assuré. Et pourtant elle est nécessaire. Notre compréhension du rendement scolaire, en effet, passe par la connaissance de l'identité socio-culturelle. Échec scolaire et milieu populaire sont depuis toujours étroitement liés. Le problème de l'échec scolaire appartient à une collectivité défavorisée économiquement, culturellement et politiquement. L'école en milieu défavorisé ne peut oublier que l'interaction maître-élève s'inscrit dans un cadre culturel, avec ses modèles, ses règles, ses normes, ses valeurs, et quoi encore. Autrement dit, l'enseignement se fait toujours en fonction d'une idéologie de l'homme, et la pédagogie a toujours une saveur culturelle.

Les ouvriers, les employés et les défavorisés partagent les mêmes zones urbaines, et leurs enfants composent la clientèle scolaire des écoles de milieu défavorisé. Les enseignants et les intervenants scolaires, issus ou non de ce milieu, s'en dissocient, forts qu'ils sont de conditions économiques les ouvrant à un autre univers culturel. Ainsi se creuse le fossé entre les riches et les pauvres, et s'échafaudent les préjugés à l'endroit des défavorisés.

Le portrait de la classe défavorisée est difficile à tracer, ainsi qu'en fait foi la présente recension d'études et de travaux. On a parfois l'impression qu'il y a autant de portraits qu'il y a d'auteurs, et que ces portraits vont dans tous les sens. On croirait voir des Picasso. Si un portrait existe, il ne peut traduire avec précision tous les aspects de la culture des ouvriers et des défavorisés. Cette culture est sans cesse en mouvement, sans cesse reconstruite par ses membres, qui ne forment jamais de blocs homogènes, et dont les comportements en fonction des circonstances sont des tentatives continues d'adaptation.

C'est en examinant son rapport au travail qu'on découvre l'ouvrier. Le travail donne accès à une compréhension pratique des choses. L'ouvrier manipule l'outil et la machine. Centré sur l'action, il développe une compétence gestuelle générale. Sa connaissance est pratique: ce qui est vu et senti est compris. Ce qui a du sens pour l'ouvrier, ce n'est pas la planification mais le résultat de l'action. L'ouvrier a besoin de gratification immédiate. Il a toujours quelque chose à faire: il s'engage dans des projets avec ses pairs, et il trouve la détente dans l'action. L'auto-production et l'échange de service lui permettent de faire valoir ses compétences et de réduire ses dépenses de consommateur. Sa capacité d'établir des liens de solidarité, ajoutée à sa propension au «bon sens», l'aide à affronter les coups durs. Les rares fois où il s'informe, il utilise la télévision et la radio. Il lit très peu. Il préfère les émissions de divertissement aux émissions d'information. Accaparé par le quotidien et par le travail, l'ouvrier ne se plaît pas à manipuler des idées: cela est peu valorisé par son milieu, et l'ascendant qu'il exerce, en matière d'idées, est très limité. Dans le milieu ouvrier, les relations humaines dépassent rarement la famille immédiate et s'élargissent. L'ouvrier fait difficilement confiance à l'étranger. Le rôle de la famille en

tant qu'unité de production et de consommation est vital. Les parents valorisent la maîtrise de l'ordre et de l'obéissance, et ils incitent les enfants à bien se conduire et à réussir à l'école. Les difficultés scolaires qu'éprouvent les enfants amènent leurs parents à développer des attitudes de dépendance et de résignation par rapport à l'école.

La transformation du marché du travail fait que l'identité ouvrière se construit moins en fonction d'un savoir-faire professionnel qu'en fonction de la capacité de consommer. La culture ouvrière connaît aussi des contradictions: pour valorisé qu'il soit, le travail, parce que pénible, est décrié; la solidarité et le sentiment d'appartenance au groupe n'annihilent pas le désir de l'ouvrier de se démarquer du groupe et de s'élever au-dessus de ses membres.

Bousculés par l'avènement de la bureautique, les employés connaissent eux aussi la déqualification professionnelle et, par ricochet, l'insatisfaction au travail. D'où la recherche de gratifications ailleurs qu'au travail. Les connaissances générales de l'employé et une certaine familiarité de celui-ci avec les tâches intellectuelles, ses nombreux projets de consommation, son absence de réseaux d'échanges mutuels, font que sa culture est en rupture avec celle de l'ouvrier. Mais elle est aussi, à plusieurs égards, un prolongement de celle-ci. En effet, en même temps qu'il se projette dans l'avenir, l'employé investit dans l'immédiat, dans le «bon temps» résultant du bricolage ou du contact avec la nature. Il établit des relations avec certains collègues de travail. La famille, responsable du bonheur, est le lieu privilégié des rêves et des projets. Sa valorisation des tâches scolaires n'a d'égal que son désir de voir ses enfants obtenir un diplôme, gage de promotion sociale.

Certains croient la classe défavorisée responsable de sa situation. Moins nombreux sont ceux qui la croient victime d'un système social obligé de générer des pauvres pour maintenir son «équilibre». Les pauvres connaissent des modes de vie précaires, ainsi que de multiples formes d'exclusion et d'inégalités sociales. Privés de biens matériels, ils éprouvent l'absence de pouvoir et de prestige social. Non seulement leur survie dépend des services d'aide sociale, mais elle les oblige à subir les effets pervers de cette dépendance. Cette situation précaire prolongée crée chez eux un style de vie qui, paradoxalement, leur permet de s'adapter. Les pauvres partagent plusieurs valeurs des couches dominantes de la société. Le fait d'être confrontés à des conditions de vie difficiles les voit renoncer aux valeurs dominantes de la société, à développer des valeurs alternatives, et dès lors à échapper aux contradictions entre les idéaux culturels et leurs conditions de vie difficile.¹

¹ Ces conditions de vie difficiles sont caractérisées par: l'espérance de vie diminuée, de pauvres conditions d'habitation, l'absence du droit à la propriété, l'absence de travail, le sous-emploi, le travail non qualifié, les conditions financières difficiles, l'absence d'épargne et de réserves de nourriture à la maison, la lutte constante pour survivre.

Il ressort des discussions présentées ci-haut que les traits caractérisant la culture de pauvreté ne sont pas des créations internes mais des réponses adaptées aux situations et aux conditions de l'environnement. Il ressort également qu'il est difficile de considérer la pauvreté comme une culture. Voir la pauvreté comme une culture, écrit Lesemann, revient à attribuer aux pauvres un sentiment d'appartenance et de participation à une entité culturelle, ce qu'ils n'ont pas du tout. On ne retrouve pas chez eux une façon distincte de penser, de sentir, d'agir, de produire, doublée d'une conscience collective et d'un sentiment d'appartenance et de participation. C'est essentiellement en termes de manques que la culture des pauvres diffère de celle des riches. La culture des pauvres n'existe que par rapport à la culture dominante: ce n'est donc pas une culture au sens propre, mais un rapport sociétaire. Cela dit, il faut reconnaître l'existence de traits communs aux pauvres. Désengagés, ceux-ci ne participent ni ne s'intègrent aux institutions sociales, économiques et politiques. Ils estiment que celles-ci ne peuvent servir leurs intérêts ni répondre à leurs besoins, surtout qu'elles sont souvent dirigées par des gens de la classe moyenne. Les pauvres ne développent donc pas les instruments économiques, sociologiques et culturels donnant accès au monde. La participation sociale est un atout fort précieux. Miller montre que les parents qui participent à la vie sociale ont des enfants qui étudient plus et qui développent un plus large potentiel de mobilité géographique.

Les pauvres connaissent des sentiments d'insécurité, d'inutilité, de marginalité et de désespoir menant au repli sur soi. Leur univers, qui dépasse rarement leur propre voisinage, se résume à leur propre mode de vie. L'insécurité du pauvre tient à sa difficulté à satisfaire ses besoins primaires. Prisonnier du quotidien, il vit au jour le jour. Il ne fait pas de prévision; la planification et le long terme ne sont pas son lot. L'alternance des moments de tension et de détente n'est pas étrangère à l'habitude du pauvre de ne pas renoncer au plaisir immédiat. Différer la gratification n'a pas la faveur de celui dont les lendemains sont incertains.

La méfiance du pauvre envers l'étranger n'a d'égal que les relations étroites qu'il établit avec sa famille et ses pairs, desquels il se montre vite dépendant en situation de crise.

En tant que parent, le pauvre fait montre d'attitudes pragmatiques, c'est-à-dire guidées par les circonstances. Ces attitudes sont reproduites par les enfants. Le pauvre s'efforce de développer comme qualités premières chez son enfant le calme, la tranquillité, le respect et l'obéissance, utilisant au besoin les sévices, ce qui n'est pas sans aller avec sa valorisation des exploits physiques, de l'endurance, de la masculinité et de la force. Il lui arrive souvent, d'ailleurs, de décrier l'école, qui, à ses yeux, maternelle et féminise l'enfant. Son système d'éducation fait appel à la récompense immédiate: le caractère immédiat de la récompense soumet l'enfant aux yeux duquel les lendemains heureux n'existent pas.

Les gens issus de milieu défavorisé privilégient l'action. Ils sont concrets, pragmatiques et peu intellectuels. Contrairement à la classe moyenne, pour qui

l'accès au monde emprunte beaucoup le chemin des images et des symboles, la classe défavorisée privilégie la manipulation d'objets. C'est beaucoup par les sens qu'ils accèdent à la connaissance.

Ce portrait ne saurait être complet sans que ne soit évoqué le contexte économique, social et politique québécois des dernières décennies. Lequel a influencé de façon déterminante les conditions de vie des pauvres. Les politiques monétaires des années 60, doublées d'une mobilisation collective, furent parmi les premières à s'attaquer à la pauvreté. Les pauvres de ces années sont les «laissés-pour-compte de la croissance». Les conditions économiques, sociales et politiques favorisent l'intervention massive et planifiée de l'État, qui assure la sécurité du revenu et le développement des services sociaux.

À la fin des années 70, les «conditions de production économique» de la pauvreté ne sont plus prises en considération, la pauvreté se définit en termes d'exclusion, et les services institutionnels visent la réintégration sociale. La crise économique des années 80 contribue à l'augmentation du nombre de pauvres (surtout entre 1982 et 1984). Naissent alors les «nouvelles pauvretés». La pauvreté de la fin des années 80 est la conséquence de deux crises nationales: la crise de l'emploi, consécutive à la transformation du marché du travail, et la crise de l'État providence.

Cet État qui veille jalousement à sa rentabilité, et que de méchantes langues appellent aujourd'hui l'État provigo, a, aux yeux de plusieurs, renié ses principes de justice sociale. On ne considère plus la pauvreté et le chômage comme des phénomènes structurels, mais comme la conséquence de comportements inadaptés. Leur gestion en est d'autant facilitée. Chacun est responsable de son aptitude au travail. Bien plus, la pauvreté n'est plus un problème global, mais le problème de sous-groupes clairement identifiés. Victimes privilégiées du chômage, les jeunes et les femmes se débattent contre la pauvreté. Comme on l'a vu précédemment, c'est dans une proportion de 43% que les familles monoparentales qui ont à leur tête une femme sont pauvres, alors que les familles dirigées par un homme seul le sont dans une proportion de 20%, et les familles biparentales dans une proportion de 10%. Autre phénomène important: 57,3% des familles pauvres ont un chef au travail ou en quête d'emploi. Le Québec connaît la croissance et la désintégration, et l'écart s'élargit sans cesse entre ces deux mondes. Comme les pauvres se concentrent dans les mêmes espaces géographiques (conséquence de facteurs démographiques, d'accès à l'emploi et de localisation des ressources), et que l'État intervient auprès de groupes cibles, on en conclut que la pauvreté n'existe plus. Ce qui va à l'encontre des données statistiques récentes indiquant une augmentation des familles vivant sous le seuil de la pauvreté dans les quartiers défavorisés de Montréal. Non seulement le poids de la crise économique repose sur le dos des pauvres, mais de nombreux milieux résistent à l'intervention de l'État en matière de création, de protection et de stimulation de l'emploi. Il n'existe pas, n'hésitons pas à le réaffirmer, de solutions simples au problème de la pauvreté. La lutte à la

pauvreté doit se fonder sur une politique active d'emploi, ainsi que sur des programmes sociaux et de sécurité de revenu. Elle doit du même coup regagner la sympathie des consciences collectives, via l'influence des médias. L'indifférence des médias vis-à-vis des milieux défavorisés n'aide pas ces derniers.

La lutte à la pauvreté doit aussi trouver sa place dans la classe. L'enseignant qui veut rompre le cercle vicieux doit lutter contre l'envie, bien souvent irrésistible, d'offrir un enseignement à rabais. Il est urgent que les différences ne soient plus perçues comme des déficiences: l'école ne doit plus jouer le jeu du système en pénalisant les enfants parce qu'ils sont pauvres.

Le nouveau défi de l'école en milieu défavorisé est d'offrir un enseignement adapté à la socio-culture. Le troisième et dernier chapitre de cet ouvrage présente des prescriptions pédagogiques qui se veulent congruentes culturellement.

CHAPITRE III

**MODÈLE D'ENSEIGNEMENT ADAPTE
AUX CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE**

Ce troisième et dernier chapitre présente donc des prescriptions pédagogiques susceptibles de répondre aux besoins des élèves du primaire.

Ces prescriptions ne prétendent pas résoudre tous les problèmes que pose l'enseignement en milieu défavorisé. Qui plus est, l'application de notre modèle ne va pas sans difficulté. Celui-ci, comme tout modèle, n'est pas parfait. Un modèle ne rend jamais compte que d'un nombre limité de variables, n'appréhende jamais qu'une partie de la réalité, ne traduit jamais qu'un segment de l'intervention pédagogique. Un modèle est toujours réductionniste.

Une autre raison qui rend difficile l'application des différentes prescriptions, c'est la méfiance des milieux de l'éducation. Trop souvent bousculés, ces milieux ont mal survécu aux grandes promesses du système et aux nombreuses modes des années 70 et 80. C'est donc farouchement qu'ils accueillent le développement.

Une autre raison qui rend difficile l'application des prescriptions, c'est le fossé entre le laboratoire et le terrain. Nombreuses sont les personnes qui affirment que l'univers pédagogique se divise en deux: d'un côté, des experts qui noient les enseignants sous une pluie d'instruments sophistiqués et ne répondant pas à la réalité de la salle de classe; de l'autre côté, des enseignants confrontés au feu de l'action, à l'absence de matériel pédagogique adapté, et aux pressions de l'institution. Il y aurait beaucoup à dire, aussi, sur les problèmes dus à l'absence de planification du développement pédagogique, et sur la difficulté de livrer à temps des instruments à la fine pointe du progrès scientifique.

Convenons, malgré ces sombres constats, que l'exercice vaut la peine d'être tenté, et souhaitons qu'il fasse avancer le débat.

Les prescriptions pédagogiques présentées tiennent compte des principes garantissant un enseignement adapté. Si la préoccupation d'adapter l'enseignement s'inscrit aujourd'hui dans le discours pédagogique, c'est que le point de départ de l'enseignement ne se trouve plus chez l'enseignant, mais chez l'enfant. L'apprentissage, dit-on, est un processus actif grâce auquel l'enfant établit des liens entre ce qu'il connaît déjà du monde, et ce qu'on veut lui faire acquérir. L'apprentissage, puis l'apprentissage du langage, retiendront donc, en début de chapitre, notre attention, car seule une compréhension éclairée desdits processus peut assurer des pratiques pédagogiques efficaces.

La thèse du déficit linguistique, clairement rejetée au premier chapitre, sera enrichie par les travaux de Labov. Pour Labov, la langue est un élément de la culture; qui plus est, la langue des défavorisés n'est pas un sous-produit de la langue standard. Ces travaux, en raison des principes qu'ils mettent en lumière, nous aideront à préciser des interventions adaptées au développement des habiletés de communication.

L'acquisition et le traitement des connaissances retiendront par la suite notre attention: les connaissances, nous le verrons, sont au service de l'habileté à

lire, tout comme elles sont au service de l'habileté à écrire. Et comme l'appartenance socio-culturelle influence fortement l'accès au savoir ou à la connaissance, il y a des interventions en ce sens à mener en milieu défavorisé.

Les prescriptions pédagogiques adaptées à la socio-culture auront pour objet le développement des compétences à l'oral tout comme à l'écrit (lecture - écriture). Cependant, nous nous intéresserons davantage à l'enseignement du langage écrit, car ce véhicule de communication est propre aux plus favorisés de la société, ce qui n'est pas sans conséquence sur la maîtrise possible de la langue écrite.

ADAPTER L'ENSEIGNEMENT

Mieux adapter l'enseignement est maintenant le mot d'ordre de la C.E.C.M. en matière d'éducation. L'intervention pédagogique est efficace, dit-on, dans la mesure où elle est adaptée «... aux besoins et aux capacités de l'élève, à sa préhension de l'objet (ou des objets), et aux stratégies d'apprentissage ou d'évitement qu'il met conséquemment en place».¹ On peut penser avec nostalgie que tout serait tellement plus simple si le prototype de l'enfant blond réceptif à l'enseignement, tel qu'imaginé par les praticiens au sortir de l'école Normale, existait. Mais pour qu'une telle réalité existe il faudrait que l'enfant soit un réceptacle vide, qu'il s'amène à l'école sans savoir, sans histoire et sans identité, et ce n'est pas le cas. Qui plus est, on considère maintenant qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans compréhension. On considère aussi que le processus est personnel à l'élève et en lien étroit avec ses acquis et avec ses intérêts. On n'en est plus au modèle traditionnel où l'enseignant parle et agit devant des enfants qui écoutent, mémorisent et répondent aux questions. Les avis sont unanimes: pour définir l'enseignement, il faut bien comprendre ce qu'est l'apprentissage, l'un ne va plus sans l'autre.

L'apprentissage

Pour Smith (1979), comprendre veut dire donner du sens au monde, et apprendre veut dire lui en donner un peu plus en prenant constamment appui sur la représentation personnelle qu'on a de celui-ci. Pour comprendre le processus d'apprentissage, il faut considérer deux aspects: le processus proprement dit, puis la structure cognitive ou le matériel permettant l'apprentissage. Smith compare l'enfant à l'homme de science. Comme celui-ci, il construit, dès sa naissance, sa propre théorie du monde. L'enfant essaie de donner un sens à la réalité en faisant le lien entre son expérience et la théorie du monde qu'il construit et intègre. Comme l'homme de science, il mène des expériences qui ont pour but de développer et de modifier sa théorie du monde, au départ très incomplète ou imparfaite puisqu'elle ne lui permet pas de tout saisir. Il se trouve en situation d'apprentissage chaque fois qu'une

¹ Archambault, J., Boucher, M., Chamberland, P., Gervais, J., Martin, L., Vézina, A., L'enseignement à la C.E.C.M.: des interventions pédagogiques adaptées, déc. 89, p. 4.

théorie ne fonctionne pas, c'est-à-dire chaque fois qu'il ne peut établir tous les liens, qu'il ne peut donner tout le sens, et réussir son expérience. Dès lors, sa théorie est ébranlée et elle doit être révisée, et cette révision s'appelle apprentissage. L'apprentissage conduit donc à la réorganisation et au développement de la théorie du monde.

L'apprentissage est toujours conduit par la volonté d'accroître la compréhension. L'apprentissage ainsi défini est un processus de solution de problème et implique une transformation de ce qui est déjà connu. Smith utilise le terme structure cognitive pour référer à la réserve de connaissances que possède l'enfant. Il estime cependant que tout ce qui se trouve dans la tête de l'enfant n'est pas que connaissances mais croyances, opinions, préjugés...

Les enfants construisent donc activement la connaissance, et l'apprentissage est essentiellement un processus cumulatif, les connaissances antérieures exerçant un rôle prépondérant. « L'apprentissage signifiant... (est) ... un processus actif et constructif où l'individu tente d'établir des liens entre l'information transmise et ce qu'il sait déjà, et où il élabore sa structure cognitive à la lumière de ce qu'il perçoit et comprend de l'information transmise »¹

Les connaissances ne s'étaient pas en vrac dans la structure cognitive: au contraire, elles sont organisées, et c'est à cela surtout qu'on reconnaît les experts. Pour Tardif (1989), qui reprend les travaux de Glaser (1984) et de Resnick (1984), il existe trois grandes catégories capables de regrouper toutes les connaissances. D'abord, les connaissances déclaratives. Celles-ci concernent le savoir, c'est-à-dire ce qui est connu du monde ou retenu de l'expérience (par exemple: Paris est la capitale de la France, la baleine est un mammifère, les verbes du premier groupe se terminent par -er-). Viennent ensuite les connaissances procédurales, lesquelles concernent essentiellement le savoir-faire, ou la séquence d'action à mener pour réaliser une tâche (par exemple: comment faire une sauce béchamel, ou comment écrire un texte narratif, ou comment préparer un exposé oral). Les connaissances conditionnelles, qui précisent le moment où il faut utiliser une stratégie, et qui précisent aussi les motifs pour le faire, appartiennent à la troisième catégorie (par exemple: les techniques de freinage automobile varient en fonction de l'état de la chaussée, ou la forme et le contenu d'un exposé oral varient en fonction des interlocuteurs et des circonstances). Ces différents types de connaissances ne s'acquièrent pas de la même façon: celles-ci possèdent des modes d'acquisition spécifiques, et elles sont représentées différemment en mémoire.

Différents processus soutiennent la construction et la schématisation de la connaissance, car la connaissance ne se bâtit pas au hasard. Aussi l'enseignant ne doit pas seulement se contenter d'évaluer la pertinence ou de mesurer l'intérêt des contenus qu'il souhaite traiter avec les élèves: il doit accorder une attention toute particulière à l'organisation des connaissances

1. Martin, L., L'enseignement à la C.E.C.M. des interventions pédagogiques adaptées, mars 1990, p.9

(par exemple: il prépare des schémas, des tableaux, des exemples, des contre-exemples, des analogies, etc.), car une bonne organisation de la matière, écrit Tardif, favorise son intégration et sa réutilisation fonctionnelle.

Pour qu'il y ait apprentissage, rappelons-le, il doit y avoir un point de contact entre les connaissances antérieures et celles qu'on souhaite enseigner. Les savoirs ou les connaissances déclaratives sont organisées en mémoire sous forme de schémas: les concepts sont liés et regroupés en catégories hiérarchisées. Ainsi, le jeune enfant, pour qui les chats et les chiens ne forment qu'un seul ensemble, discrimine avec le temps des traits distinctifs qui rendent ces animaux différents et qui les éloignent de plus en plus de la catégorie des poissons rouges.

Les nouveaux acquis provoquent la réorganisation hiérarchique des connaissances, et la précision des traits distinctifs et des liens entre les différentes catégories. Les éléments du savoir sont alors réorganisés et élaborés.

Les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles mènent directement à l'action; aussi sont-elles représentées en mémoire sous la forme de séquences d'actions et de conditions précisant les circonstances dans lesquelles le savoir-faire s'applique.

Les connaissances procédurales exigent de l'élève la capacité de lier entre elles de petites séquences d'actions (ou de productions); ce faisant, il gagne en temps et en efficacité. Ces petites unités, lorsque liées, ne forment plus qu'une seule et même procédure. Ces différentes synthèses, représentées en mémoire, facilitent l'automatisation des stratégies, et font de l'élève un apprenant efficace. Par exemple, «si je veux identifier un mot nouveau, alors j'anticipe le sens de ce mot; si je veux identifier un mot nouveau que j'ai anticipé, alors je vérifie si le mot anticipé a du sens dans la phrase; si je veux identifier un mot que j'ai anticipé, et qui a du sens dans la phrase, alors je vérifie s'il correspond au mot écrit». La séquence d'action sera progressivement liée, et la procédure aura cette représentation en mémoire: «si je veux identifier un mot nouveau, alors j'anticipe le sens de ce mot, alors je vérifie si le mot anticipé a du sens dans la phrase, alors je vérifie s'il correspond au mot écrit».¹

C'est la somme de l'expérience qui assure le développement des connaissances conditionnelles, car ces dernières s'élaborent grâce à deux processus spécifiques: la généralisation et la discrimination. Ainsi, le regroupement de conditions amène la généralisation de stratégies à plusieurs situations, et la connaissance de conditions particulières restreint l'application de stratégies à des situations spécifiques. Par exemple, on appliquera les freins de façon particulière si la visibilité est réduite rapidement, si la chaussée

¹ Martin, L., L'enseignement à la C.E.C.M. des interventions pédagogiques adaptées, version préliminaire, février 1990, p. 3.

est enneigée ou glacée, si un pneu éclate, et ce savoir-faire se généralisera à d'autres situations de conduite difficile (par exemple, au début d'un gros orage).

Le système de construction de la connaissance est géré par des stratégies de haut niveau, appelées métacognitives. Ces stratégies font office de gérant intérieur capable de superviser et de contrôler l'action. Autrement dit, ces stratégies métacognitives concernent les connaissances et le contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur son processus de pensée. Les connaissances concernent les caractéristiques personnelles, les exigences de la tâche et les stratégies requises par la tâche. Quant au contrôle, il s'exerce sur le plan affectif (engagement - attention - attitude), et sur le plan cognitif (planification - exécution - évaluation de la tâche et des stratégies utilisées).

Le processus de pensée est souvent automatique ou mis en veilleuse, et ce sont souvent les difficultés qui réveillent la conscience et qui rendent nécessaire l'application d'opérations de dépannage planifiées et exécutées étape par étape. Les stratégies métacognitives suscitent le questionnement: elles permettent donc à l'élève de saisir les pertes de sens et les difficultés qui se présentent; autrement dit, elles facilitent l'objectivation de l'apprentissage.

Les stratégies cognitives et métacognitives ne sont pas directement observables: seuls leurs résultats ou les verbalisations qui les accompagnent, le sont. Et les enfants apprendront à utiliser ces stratégies, qui sont des outils cognitifs facilitant l'apprentissage, s'ils sont en contact avec des modèles adultes agissant et pensant à voix haute devant eux.

Il existe tout un courant de recherche portant sur les lecteurs efficaces prouvant que ces derniers développent des stratégies efficaces grâce à l'influence des modèles adultes qui les entourent; ces lecteurs adultes stimulent la prise de conscience et l'appropriation desdites stratégies. Ainsi, grâce aux modèles adultes, les lecteurs apprennent à gérer les processus de compréhension en fonction des buts poursuivis; ils canalisent aussi leur attention sur la tâche et ils savent se centrer sur les aspects importants, bien plus, ils vérifient, à l'aide d'auto-questionnement et de retours en arrière, leur compréhension et ils utilisent au besoin des stratégies de dépannage. Losier et Pierre (1989) estiment, à partir des travaux de Jones et Aulls, que l'expertise en compréhension est le résultat d'un apprentissage médiatisé, et qu'il importe donc de reproduire en classe les contextes qui ont permis aux lecteurs experts de le devenir. Nous y reviendrons.

Retenons pour l'instant que les stratégies métacognitives gèrent l'apprentissage, ainsi que l'ensemble des connaissances, et qu'elles font la plupart du temps la différence entre les bons et les moins bons apprenants. Retenons aussi que les différentes catégories de connaissances possèdent des modes d'acquisition spécifiques qui obéissent au processus d'apprentissage. Pour Smith, ce processus est universel, et il le définit en quatre étapes: élaboration d'une hypothèse basée sur un essai de modification de la théorie du monde; vérification de l'hypothèse; évaluation de la rétroaction; confirmation ou rejet de la modification de la théorie du monde.

Ce processus de formulation et de vérification d'hypothèses permet à l'enfant de donner progressivement du sens au monde qui l'entoure. L'enfant peut apprendre de cette façon s'il s'engage dans une recherche volontaire d'information. Et, pour Smith, il existe trois façons d'obtenir de l'information: d'abord l'expérience, puis l'observation, et enfin l'instruction.

Les travaux de Smith sur la compréhension, sur l'apprentissage et sur la lecture ont inspiré les concepteurs du programme de français. Ce programme vise le développement d'habiletés, la maîtrise de techniques et l'acquisition de connaissances. Si pour lire, écrire et s'exprimer verbalement, il faut posséder des connaissances, nul ne doute que ce qu'il faut surtout c'est démontrer des habiletés (les connaissances procédurales et conditionnelles contribuent, il va sans dire, au développement des habiletés). Les habiletés, on le sait, s'acquièrent par la pratique. Les instructions et les démonstrations guident la pratique, mais ce n'est que l'application réelle qui assure le développement des habiletés.

De nos jours, la didactique de la lecture et de l'écriture s'intéresse au développement de stratégies. Les stratégies sont des opérations cognitives grâce auxquelles l'élève gère l'application de ses habiletés, et au dire de Losier et Pierre (1989) les stratégies se distinguent des habiletés d'abord parce qu'elles ne sont pas liées à la tâche; elles sont donc généralisables (à des tâches et à des contextes différents). Les stratégies se distinguent aussi des habiletés parce que l'élève peut exercer un contrôle conscient de leur application. Il est donc essentiel de s'intéresser à l'acquisition et à l'application des stratégies, car elles déterminent l'expertise et l'efficacité de l'élève.

L'apprentissage du langage

L'apprentissage du langage nous éclaire sur l'apprentissage en général, car son processus illustre les étapes et les enjeux essentiels de tout apprentissage.

Imprégnés par la stimulation que crée leur communauté linguistique, les enfants apprennent à parler sans jamais recevoir de nombreuses instructions formelles. Aucun parent, aussi bien intentionné soit-il, n'apprend à son enfant l'ensemble des phrases que ce dernier comprend et produit. Tout semble se passer de façon bien instinctive. L'enfant développe d'abord une première compréhension des choses, compréhension facilitée par les attitudes «adaptées» de ses parents qui utilisent une intonation exagérée, un débit plus lent, davantage de répétitions, de courts énoncés, un discours lié à ce qui se passe «ici et maintenant», et quoi encore. Autrement dit, tout un ensemble d'attitudes, une forme et un contenu de langage accessibles au jeune enfant. Progressivement, l'enfant fournit des réponses (vocalisations, babillages, sourires, mimiques) auxquelles réagissent ses parents; la dynamique interactive s'installe, et l'enfant apprend les règles orchestrant la communication et les modes d'interaction de sa communauté. De jour en jour sa compréhension se développe, et ses énoncés verbaux (mots, mots-phrases, phrases) deviennent de plus en plus semblables aux modèles linguistiques que lui donnent les adultes qui l'entourent, et ceux-ci ont de moins en moins besoin d'adapter leur communication. Au départ, l'enfant sait peu de chose du langage: il émet des hypothèses sur les règles le régissant, il les expérimente, et la rétroaction de son entourage lui permet d'infirmer ou de confirmer ses hypothèses. Ce faisant, il découvre les règles pertinentes et développe son habileté à communiquer et sa connaissance de la langue.

Le code oral et le code écrit sont deux modalités d'un même phénomène, aussi il est raisonnable de penser que ces deux modes de communication s'acquiert sensiblement de la même façon. Les habiletés à l'écrit prenant appui, il va sans dire, sur la compétence développée à l'oral, et vice versa, car les habiletés de communication sont interdépendantes et se soutiennent mutuellement.

Cela ne nous permet pas de conclure hâtivement qu'il n'y a aucune intervention à faire et que les enfants apprendront à lire en lisant, et à écrire en écrivant. Ce serait trop simple. Si nous avons rappelé le processus d'apprentissage du langage parlé, c'est essentiellement pour mettre l'accent sur le type d'intervention, sinon sur le type de réponse qui permet le développement de celui-ci. L'adulte guide, modèle, rétroagit à la production verbale de l'enfant, et le langage se développe progressivement. Il en va de même pour l'acquisition et le développement des habiletés de lecture et d'écriture. Les pratiques des enfants doivent être guidées, et ces derniers ont besoin de voir des modèles lisant et écrivant devant eux. L'adulte doit être là pour interpréter le code écrit et pour démontrer les habiletés et les stratégies y donnant accès, et c'est là que réside tout l'art ou toute la science de l'enseignement. Le rôle de l'école est d'offrir aux enfants des situations

d'apprentissage qui donnent rapidement accès à la maîtrise du code écrit, et qui facilitent le développement des habiletés et des stratégies qui lui sont associées. Autrement dit, l'école a le devoir d'être efficace. On a trop tendance à penser qu'enseigner consiste à fractionner intuitivement l'habileté en petites composantes destinées à être transmises étape par étape. Si cette façon de voir semble faciliter la gestion des objectifs et des contenus, elle ne facilite en rien l'apprentissage.

Les modèles cognitifs et les travaux portant sur l'enseignement stratégique enrichissent la didactique de la lecture. À la suite des travaux de Brown (1984), de Pressley et al. (1989), et de Scheld (1989), nous retenons, comme Losier et Pierre (1989), que l'expertise en lecture, c'est-à-dire en compréhension, est le résultat d'un apprentissage médiatisé. Pour Brown, l'apprentissage médiatisé fait référence à une expérience d'apprentissage au cours de laquelle un parent ou un enseignant organise l'environnement, et au cours de laquelle il apporte l'aide qui convient, tout en gérant l'interaction avec l'enfant en fonction d'un but à atteindre. Pour Pressley et al. (1989), l'enseignant doit agir comme modèle, comme médiateur et comme gestionnaire de l'apprentissage. Comme modèle, il fait verbalement la démonstration des différentes stratégies utilisées par le lecteur expert. Il illustre ainsi pour les élèves le type de réflexion qui accompagne la lecture, et qui accompagne aussi la résolution des problèmes de compréhension qui se posent. Comme médiateur, il organise l'environnement et planifie les activités en s'assurant de pouvoir interagir avec les élèves. Comme gestionnaire, il évalue en fonction des acquis des élèves les étapes à franchir, et il hiérarchise les apprentissages de façon à rendre possible la pratique autonome.

Nous reviendrons ultérieurement sur les pratiques susceptibles de garantir un enseignement stratégique de la lecture et de l'écriture, car avant de pousser plus loin la réflexion sur l'intervention, il convient de faire le point sur les habiletés langagières des enfants de milieu défavorisé. On aura beau préciser des pratiques pédagogiques de plus en plus pertinentes, voire de mieux en mieux adaptées aux besoins des élèves, ce qu'il faut pour améliorer la qualité des apprentissages, c'est avant tout reconnaître les capacités des enfants.

Le langage en milieu défavorisé

On croit depuis toujours que les enfants défavorisés utilisent une langue déficiente, et il y a fort à parier que les travaux de Pagé, Comeau et compagnie,¹ bien que réalisés en milieu québécois, ne font pas contrepois au préjugé toujours actuel du déficit linguistique. Nombreux sont les sceptiques qui refusent les résultats des recherches montrant qu'il n'existe pas de différence significative entre les habiletés langagières des enfants défavorisés et celles des enfants de milieu moyen. Cette perception doit bien trouver des fondements quelque part, sinon elle serait facile à réfuter.

¹ Voir chapitre I.

Labov, défenseur du «parler» des Noirs américains, étudie non seulement le langage, mais la culture, l'organisation sociale et la situation politique des jeunes Noirs aux États-Unis. Ses diverses analyses l'amènent à rejeter l'hypothèse du déficit linguistique. Si on accepte ses conclusions, il devient difficile de considérer que le franco-qubécois des milieux défavorisés est une forme déficiente du français standard, alors que l'anglais des Noirs des ghettos n'est pas un sous-produit de l'anglais standard.

S'il est imprudent de faire de telles comparaisons, on ne se gêne jamais pour promouvoir la thèse du déficit linguistique à partir d'impressions et d'observations rapides.

Au dire de Labov, les psychologues scolaires estiment que les problèmes d'apprentissage des enfants de milieu défavorisé proviennent de leur déficits culturels et linguistiques. Ces psychologues estiment aussi que la langue utilisée par les jeunes Noirs est «inadaptée à l'éducation et impropre à la pensée logique», et qu'elle n'est qu'une déviation du modèle standard, mauvaise de surcroît, et due à la paresse, à la propension à l'erreur et à la négligence des enfants. Les enfants des ghettos sont confrontés à un environnement pauvre et vétuste; ils ne sont pas stimulés verbalement, ils entendent peu de phrases bien formées, ils ne parviennent pas à faire des phrases complètes, ils ignorent souvent le nom des objets courants, ils ne peuvent former des concepts, et encore moins communiquer au moyen de pensées logiques ou abstraites.

Pour Deutsh, Katz et Jensen, écrit Labov, les enfants pauvres ne partagent pas avec leurs parents la forme d'interactions verbales qui permet aux enfants originaires de la classe moyenne de réussir à l'école. Labov fait ici référence aux interactions verbales soutenant le développement d'habiletés cognitives. La théorie du déficit linguistique s'appuie donc sur un prétendu échec des relations mère-enfant en milieu défavorisé.

Pour Labov, la position la plus extrême prétend que les enfants noirs défavorisés ne possèdent pas de langage du tout. Pour Bereiter, qui s'inspire de travaux de Bernstein, le langage des enfants en état de privation culturelle n'est qu'émissions affectives associées de façon aléatoire à l'action en cours. Ce langage est aussi «...une version sous-développée de l'anglais standard; c'est fondamentalement un mode non logique de comportement expressif (Bereiter et al., 1966, p. 112-113)»¹. Bernstein estime que le langage de la classe moyenne, par contre, est supérieur sous tous ces aspects. Il est «...plus abstrait, donc un peu plus souple, plus détaillé et plus subtil»².

¹ Labov, W., *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Les Éditions de minuit, 1978, p. 116.

² *Ibid.*, p. 115.

Toujours selon Labov, Bereiter et Engelmann estiment que les enfants noirs doivent développer le langage qui leur permettra de faire les apprentissages scolaires. Langage tout à fait absent au moment de l'entrée à l'école.

Pour Labov, ce concept de privation verbale n'a «aucun fondement dans la réalité sociale». «C'est tout le contraire qui est vrai: les enfants noirs des ghettos urbains sont très stimulés verbalement; ils entendent plus de phrases bien formées que les enfants de la middle class, ils participent pleinement à une culture éminemment verbale. Enfin, ils disposent du même vocabulaire de base, de la même capacité d'apprentissage conceptuel, et de la même logique que quiconque apprend à parler et à comprendre l'anglais.»¹

Le mythe de la privation verbale, écrit Labov, tout en faisant porter le poids de la responsabilité de l'échec scolaire à l'enfant, détourne des vrais problèmes, car il conduit ses défenseurs à l'hypothèse de l'infériorité génétique des enfants noirs. Pour Labov, il est urgent que les linguistes s'attaquent à ce mythe en donnant «...une image plus exacte des relations entre dialectes standard et non standard».

L'étude du langage, et plus encore de l'interaction de partenaires de communication, n'est pas chose simple. La communication, estime Watzlawick, est un processus social et permanent (on ne peut pas ne pas communiquer) qui intègre de multiples modes de comportement (la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace inter-individuel, la position corporelle, etc.). Même si la parole a souvent le privilège de transmettre l'intention, les autres modes de communication sont tout aussi nécessaires au déroulement de l'interaction. C'est cela qui fait la complexité de toute situation de communication, et qui rend difficile l'identification de l'ensemble des variables nécessaires à l'analyse exhaustive de celle-ci. Les recherches sur le langage à l'intérieur du processus interactif sont donc des plus intéressantes. C'est pour cette raison que les travaux de Labov retiennent notre attention.

L'étude du langage nécessite la cueillette d'échantillons; ceux-ci sont souvent contaminés par ce que Labov appelle le «paradoxe de l'observateur»: le locuteur qui se sait observé ne produit pas le comportement verbal qui le caractérise habituellement.

L'entretien est souvent utilisé pour mesurer la capacité linguistique de l'enfant. Confronté à une situation asymétrique, ce dernier sait fort bien que «tout ce qu'il dit peut être retenu contre lui». Il applique alors des procédés lui évitant de dire certaines choses, et on observe un comportement verbal influencé par les «...facteurs socio-linguistiques ... toujours présents dans une situation asymétrique», ces derniers agissant à la fois sur l'adulte et sur l'enfant.²

¹ Labov, W., op. cit., p. 118.

² Ibid., p. 118.

Il est clair, pour Labov, que la situation sociale détermine le comportement verbal¹. Le chercheur ou l'adulte qui veut découvrir les habiletés réelles de l'enfant doit lui proposer une situation sociale qui lui convienne. Labov et ses collaborateurs étudient le langage des enfants noirs des ghettos pendant deux ans. Ils étudient les habiletés à partir du contexte culturel où elles se développent, c'est-à-dire à l'intérieur des séances de groupes de pairs. C'est précisément à ce moment, dit Labov, que le chercheur obtient «...le meilleur enregistrement du vernaculaire et de sa grammaire, en même temps qu'un trésor de données sur les emplois du langage».¹

Les interactions spontanées sont enregistrées et analysées. Labov n'étudie pas seulement le vernaculaire ou le «parler noir» mais l'histoire des groupes, la structure sociale, les activités et les systèmes de valeurs de ceux-ci. Ce faisant, il découvre la culture vernaculaire et en vient à considérer que la langue utilisée n'est qu'un élément de cette culture.

On se garde politiquement, aux États-Unis, de reconnaître qu'il existe «un parler noir défini par ses propres structures». Sans adopter d'emblée cette réalité linguistique, écrit Labov, on reconnaît «...qu'il existe de nombreux traits relatifs à la prononciation, à la grammaire et au lexique qui se trouvent étroitement associés aux locuteurs noirs - si étroitement en fait qu'ils permettent d'identifier par leur seule façon de parler la grande majorité des Noirs habitant les grandes villes du Nord».²

Pour Labov le «parler noir» n'est qu'un parler régional. Il trace ainsi son évolution: le vernaculaire, d'abord limité au Sud sous forme d'un parler régional, partage progressivement des similitudes phonologiques et grammaticales avec d'autres dialectes méridionaux, avant d'émerger avec les structures uniformes que nous lui connaissons désormais dans les grandes villes du Nord.

Pour Labov, le vernaculaire possède ses propres règles. Il est absurde, affirme-t-il, de prétendre que ce système est tout à fait différent des autres systèmes de l'anglais, car la plupart des règles qui s'appliquent en vernaculaire sont identiques à celles des autres dialectes anglais.

Sans entrer dans les détails de l'analyse linguistique, retenons qu'il existe des différences phonétiques³ qui «...coïncident fréquemment avec des différences grammaticales...». Ainsi, on peut croire qu'un locuteur du vernaculaire, qui laisse tomber les consonnes en finale de mot, ne connaît pas la règle du suffixe «-s» (marque de la troisième personne du singulier du verbe) quand il dit «she give me». Les jeunes Noirs ne sont pas les seuls à appliquer systématiquement des règles phonologiques comme la chute de la consonne

¹ Labov, W., op. cit., p. 22.

² Ibid., p. 32.

³ Les différences phonétiques sont celles que l'on entend lorsque les mots sont prononcés.

en finale de mot, et la réduction de groupes consonnantiques; ces règles sont aussi présentes en franco-qubécois chez de très jeunes locuteurs.¹ L'application de ces règles entraîne la création d'une série d'homonymes, et Labov avance prudemment l'hypothèse que ces homonymes du langage parlé pourraient créer des difficultés lors de l'apprentissage du langage écrit (ex.: la recherche de mots au dictionnaire).

Le parler franco-qubécois possède lui aussi des règles phonologiques qui le distinguent du français standard. L'emploi des affriquées en est un exemple frappant: les Québécois prononcent «lundzi, tsu, dzynamite, chrétienté...», les Français disent «lundi, tu, dynamite, chrétienté».² Le franco-qubécois possède d'autres caractéristiques connues des linguistes. Mais nous n'irons pas plus loin, car l'analogie avec le vernaculaire n'est présentée que pour briser la tendance qui porterait le lecteur toujours sceptique à supposer que sa langue n'est pas ainsi entachée de règles.

Les locuteurs noirs utilisent donc des règles d'effacement et de contraction, et, pour Labov, la maîtrise de ces règles exige «...une connaissance intime et profonde de la phonologie et de la grammaire de l'anglais». Les linguistes qui ont travaillé sur le vernaculaire estiment que ce type de discours forme un système distinct, à la fois lié à l'anglais standard, et distinct des dialectes blancs qui l'entourent, car il possède «...un certain nombre de différences stables et systématiques».³

Pour Labov, il est clair que les problèmes d'apprentissage de la lecture ne découlent pas, comme certains le croient, d'interférences de structure entre deux variétés de l'anglais, car ces différences structurelles «...consistent pour l'essentiel en modifications et en extensions de règles présentes dans d'autres dialectes. Les structures particulières au vernaculaire sont en petit nombre, et il paraît peu probable qu'on puisse les tenir pour responsables d'un échec aussi désastreux que celui qu'enregistrent les écoles des ghettos».⁴ Qui plus est, les classes de ces écoles ne sont pas homogènes: certains élèves sont membres à part entière de l'organisation sociale des rues, sont intégrés à la culture vernaculaire, alors que plusieurs autres se sont éloignés de cette culture pour différents motifs.

Il ne fait aucun doute, pour Labov, que l'échec scolaire émane du conflit culturel et politique. Autrement dit, l'environnement et les valeurs scolaires n'ont aucune prise sur les jeunes Noirs des ghettos, enracinés qu'ils sont dans la culture des rues. Ceux qui réussissent à tirer profit de l'école rejettent cette culture ou en sont exclus par les membres. Labov montre aussi qu'il existe un

¹ De jeunes enfants utilisent «ba» pour signifier balle et bas.

² La règle qui s'applique s'énonce ainsi: [t] et [d] deviennent [ts] et [dz] (des phonèmes affriqués) lorsqu'ils sont placés devant les voyelles i et u.

³ Labov, W., op. cit. p. 155.

⁴ Ibid., p. 159.

rapport entre l'échec scolaire et la position de l'enfant en regard de son groupe de pairs, et que le rapport de l'enfant à la culture vernaculaire se reflète dans la structure de son langage. Aussi l'enfant, qui est en échec en lecture, est souvent un expert dans le maniement de toutes sortes de pratiques verbales faisant partie des activités du groupe.

Labov estime qu'en s'éloignant de son groupe de pairs l'enfant utilise davantage la langue standard. C'est en s'intéressant à la langue des jeunes Noirs qui ne font pas partie de ces groupes qu'il découvre que ceux-ci sont «marqués linguistiquement par la distance qui les sépare de la culture vernaculaire»¹. Il découvre même des différences linguistiques fines qui correspondent à la position des membres au sein du groupe de pairs. Labov parvient à identifier des signes de l'identité collective se traduisant linguistiquement par «...des divergences locales entre les divers groupes de pairs ainsi qu'entre les unités qui les composent»².

Certains sous-systèmes du vernaculaire ne sont observables que chez les enfants et chez les jeunes adolescents. Il ne faut pas en conclure que la grammaire de base des adultes s'est modifiée; Labov croit plutôt que ces locuteurs devenus adultes réussissent à modifier, grâce à la pratique, certains traits de leur langue. Ce faisant, lorsque le contexte est plus ou moins formel, la langue se rapproche du modèle standard. Pour Labov, il est clair que les membres de la culture vernaculaire possèdent de grandes capacités verbales, et il en fait la démonstration au moyen de l'analyse des vanes (insultes rituelles) et des récits vernaculaires. L'emploi des vanes³ nécessite de la créativité ainsi qu'une bonne maîtrise de la syntaxe. Les vanes obéissent à un modèle rituel «...qui reflète des conventions et un savoir social en majeure partie étrangers aux membres des autres sous-cultures».

Les vanes sont toujours évaluées ouvertement par le public, par un rire ou par des commentaires. Les échanges de vanes sont donc des joutes verbales, et on connaît les «meilleurs vanneurs». Le récit vernaculaire montre aussi les grandes habiletés des locuteurs à utiliser «...une langue qui transforme le vécu en œuvre dramatique»⁴.

Exemple de récit (Et Calvin, ça lui est arrivé de faire un truc vraiment dingue? Ouais. C'était un dimanche, on était sortis de l'église et on savait pas quoi foutre, on avait rien à foutre, quoi. Alors je dis à Calvin: «Si on allait se changer... se mettre en dégueulasse, qu'on aille jouer dans la merde». Alors

1 Labov, W., op. cit., p. 206.

2 Ibid., p. 206.

3 Exemples de vanes.

-A. Hé mec, la mère de Tommy, elle est tellement mince, on dirait qu'elle a reçu un éclair.
B. La femme elle est tellement mince, on joue à cache-cache, on peut se foutre sous une pièce de vingt ronds- p. 279.

4 Ibid., p. 233.

Calvin, i' diti: «Et si on jouait à la guerre...à se balancer des gadins.» Moi, je dis: «D'accord». Alors y a Calvin, i' prend un gadin. Et on ...t'sais, y a un mur là, et plus loin, y en a un autre. Calvin, i' balance le gadin. Moi, je regardais, pas plus et ...euh... et Calvin, i' balance le gadin. I'...oh... pour un peu je l'avais sur la gueule. Alors je me mets à chercher un gadin moi aussi. Ça fait «Sssh!» Et, pfui, je le sens passer! Alors je dis: «Calvin, je vais te baiser la gueule pour ce truc.» Calvin, i' sort la tête. Moi, je balance mon gadin. I' monte... l'monte... T'aurais vu ça ...i' monte, et i' redescend, et ça fait «chlap!» en plein sur sa gueule. Je la lui ai baisé, sa gueule».)

S'il ne compare pas les locuteurs vernaculaires noirs et blancs, Labov estime que les locuteurs du vernaculaire noir américain sont «...les plus doués et les plus efficaces de la communauté anglophone». Il estime aussi que l'enfant de cette communauté «baigne du matin au soir dans les stimulations verbales», et qu'il est placé devant «...une compétition permanente au niveau de la démonstration de ces arts verbaux que sont les «vannes», les chansons, les épopées orales, qui constituent autant d'activités de langage grâce auxquelles l'individu peut se forger un statut».¹

Les plus jeunes font de nombreux efforts pour maîtriser ces techniques verbales. Ils suivent à distance leurs aînés, membres des groupes de pairs, et ils les imitent de leur mieux.

La langue (orale et écrite), un élément de la culture

Labov montre donc, exemples à l'appui, qu'il faut rejeter le concept de privation verbale, car les locuteurs du vernaculaire, tout en maniant des questions abstraites et hypothétiques, «se délectent à exercer leur esprit sur les questions les plus improbables et les plus problématiques». Ce faisant, ils construisent des argumentations complexes qui, distinctes de certaines structures de surface de l'anglais standard, sont efficaces et claires.

Labov montre aussi que la situation sociale influence le comportement verbal, et que ce sont les facteurs socio-linguistiques qui déterminent la performance verbale: qui ne se rappelle pas avoir occupé, au cours d'un échange, une position inférieure à celle de son interlocuteur, et avoir du même coup perdu tous ses moyens.

Pour Labov, qui fait de la langue un élément de la culture, il importe de l'étudier au sein du contexte culturel où elle se développe. Pour Hymes (1981), qui appuie et complète le point de vue de Labov, le degré de maîtrise des habiletés linguistiques est toujours dépendant du contexte dans lequel s'expriment lesdites habiletés. Parler et écrire sont, pour Hymes, des actes fondamentalement sociaux, dans lesquels on ne peut séparer les fonctions linguistiques des fonctions sociales. Qui plus est, de nombreux travaux montrent que différents paramètres sociaux influencent l'acquisition et

¹ Labov, W., op. cit., p. 124.

l'expression des habiletés de lecture et d'écriture.¹ Au dire de Pierre (1989), deux recherches récentes montrent que le milieu familial exerce une influence prépondérante sur l'apprentissage de la lecture, et ce dès le début de l'apprentissage. Bien plus, cette influence détermine le développement ultérieur des processus de compréhension de textes. Stantan, toujours selon Hymes, observe que l'écriture des enfants s'améliore lorsque ceux-ci reçoivent un feed-back analogue à celui qui leur a permis de développer leur langage oral. Une étude de Birnbaum montre aussi qu'une audience capable de confronter la production écrite d'un enfant est une condition sine qua non au développement de l'habileté à écrire. Graves (1981) va dans le même sens lorsqu'il propose de tenir avec les enfants des conférences au cours desquelles, grâce aux multiples interactions, ils apprennent à préciser l'intention, l'information, de même que les liens entre les éléments de l'information communiquée. Écrire, si on en croit ces auteurs, n'est plus une activité solitaire mais une activité sociale.

Hymes estime aussi que l'école doit connaître les pratiques de communication écrites en vigueur dans la communauté à laquelle elle appartient; ces pratiques doivent influencer celles de la classe. Ce faisant, on propose aux enfants des apprentissages dont ils saisissent la raison d'être, et dont ils voient l'utilité et la pertinence.

Les travaux de Au (1980) s'inscrivent dans la même lignée. Au s'intéresse à la congruence culturelle. Ce qui l'amène à vérifier si les caractéristiques du «talk story» (événement verbal de la culture hawaïenne) sont transposables à l'organisation (sociale) d'une leçon de lecture.

Le «talk story» se caractérise par une forte proportion de productions verbales conjointes ou d'ensemble. Les enfants participant à cet événement coopèrent entre eux pour raconter l'histoire, ou encore répètent à l'unisson un événement raconté par le narrateur, et ce d'une façon rythmée et bien orchestrée. Au voit dans quelle mesure la leçon de lecture se caractérise aussi par ce type de productions verbales conjointes. L'analyse des différentes structures de participation à la leçon de lecture (nombre de locuteurs et rôle de ceux-ci) lui permet d'identifier neuf structures de participation différentes. Trois sont similaires à celles ayant généralement cours dans une classe, alors que six s'apparentent à celles du «talk story», ou du moins en sont des approximations.

Ces résultats suggèrent, selon Au, qu'il est possible d'assurer une forme de congruence culturelle dans l'environnement scolaire, et que cette congruence doit se trouver dans le contexte et dans la structure de participation, bien plus que dans le contenu à enseigner. En d'autres mots, il est plus important d'ajuster la façon d'enseigner que le contenu de l'enseignement. Pour Au, l'événement qui assure la congruence culturelle est un «hybride» possédant des caractéristiques d'une situation conventionnelle, possédant aussi des caractéristiques de la culture de l'enfant, ainsi que des traits uniques. La

1 Hymes utilise «literacy skills».

congruence culturelle est parfois difficile à voir tant elle est subtile, écrit Au, et souvent la meilleure façon de la saisir est d'observer les enseignants qui réussissent. Il est clair, pour Au, que les ajustements culturels concernent bien plus la forme que le contenu de l'enseignement.

Proulx (1989) observe et interroge des enseignants dont l'efficacité est reconnue, pour identifier des pratiques pédagogiques adaptées aux besoins de la clientèle défavorisée.

Proulx fait l'hypothèse que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui guident les enfants de milieu défavorisé vers l'acquisition de la langue et de la culture scolaire. Ces enfants sont confrontés à un écart culturel qui se traduit linguistiquement, créant une distance entre la langue parlée à la maison et la langue parlée à l'école. Les gens de milieu défavorisé sont confrontés à la sous-scolarisation, voire à l'analphabétisme. Ils communiquent essentiellement oralement, et accordent peu d'importance, dans leur quotidien, à la langue écrite. Leur culture est donc essentiellement orale, et c'est ce qu'ils transmettent à leurs enfants. La langue scolaire étant fortement influencée, écrit Proulx, par la langue écrite, il n'est donc pas surprenant qu'il existe un écart entre celle-ci et la langue utilisée à la maison en milieu défavorisé.

Les habiletés de lecture et d'écriture se développent chez l'adulte, selon Hymes (1981) qui cite Heath (1980), dans la mesure où leur maîtrise est nécessaire pour vivre, et dans la mesure où ces habiletés sont valorisées par la famille, par la communauté et par l'employeur. Il n'est donc pas étonnant de trouver en milieu défavorisé des adultes qui, confrontés à des problèmes de survie, au chômage chronique et à la déqualification professionnelle, font faible usage de lecture et d'écriture. D'abord, ils n'en n'ont pas besoin dans leur vie quotidienne et dans leur travail; ensuite, ils n'en tirent pas suffisamment de gratifications immédiates pour en faire un passe-temps ou un objet de dépassement personnel.

Les parents de milieu défavorisé n'ont peu ou pas d'habitudes de lecture, écrit Hymes. Ils lisent les feuillets d'information que leur envoie l'école, et ils lisent plus de magazines que de journaux. Leurs habitudes d'écriture sont aussi limitées, nonobstant les quelques lettres personnelles ou d'affaires, les messages adressés à l'enseignant, et la liste d'épicerie. En dépit de cela, ils incitent leurs enfants à faire ce qu'ils font rarement, c'est-à-dire, beaucoup d'étude, d'écriture et de lecture. L'école étant le seul levier de promotion sociale, ils reconnaissent les avantages de l'instruction. Mais ce sont surtout les avantages immédiats de l'écriture et de la lecture qui les séduisent. Pouvoir lire un mode d'emploi, un contrat, des avertissements, le nom des rues, pouvoir remplir un formulaire, écrire une requête quand les échanges verbaux sont vains, voilà ce qu'ils valorisent le plus.

Il en va tout autrement pour les parents de milieu favorisé. Plus scolarisés, ceux-ci occupent un emploi exigeant la maîtrise de la langue écrite. Leur capacité de contrôler ce moyen de communication les amène à développer dans leur vie personnelle et familiale toutes sortes de pratiques répondant à

des besoins d'information, d'administration ou de loisirs, cela en profitant eux aussi des avantages immédiats de la communication écrite. Les enfants de milieu favorisé découvrent, à travers les multiples pratiques de leurs parents, les usages variés de la communication écrite. Qui plus est, les parents, parce qu'ils valorisent le savoir, accompagnent leurs enfants dans maintes expériences de communication écrite, devenant pour les enfants des modèles capables d'utiliser l'écrit en réponse à de réels besoins. Ces enfants arrivent donc à l'école avec un urgent besoin de découvrir les secrets et les techniques de la lecture et de l'écriture, dont ils connaissent d'ailleurs les usages. Et c'est là toute la différence.

Pour réussir à l'école, les enfants de milieu défavorisé doivent s'engager, selon Proulx, dans un processus de changement culturel. Un tel changement n'est possible que s'il est supporté par une relation affective faite de respect, de justice et de confiance mutuelle. D'autres facteurs influencent la réussite scolaire. Hymes observe que les enfants qui réussissent ont des parents engagés socialement et plus ouverts sur le monde. Estimant leurs enfants capables de réussir, ils s'attendent à ce que ceux-ci réussissent, et ils leur font savoir. Mais ce n'est pas tout, selon Hymes, de vouloir apprendre à lire et à écrire; il existe un prérequis: celui de vouloir apprendre et d'être capable de se discipliner en ce sens. Les sports organisés, écrit Hymes, sont à cet égard une excellente école. Hymes fait de la discipline le partenaire idéal de la concentration. Proulx va dans le même sens lorsqu'il reconnaît la nécessité de développer une méthode de travail. La méthode de résolution de problème, en vertu de laquelle l'élève apprend à identifier les difficultés et à suspendre son jugement en vue d'une analyse des solutions possibles, est un atout précieux pour l'enfant de milieu défavorisé trop souvent confronté aux exigences du temps présent et à la nécessité de gérer des crises.

Principe à retenir dans l'enseignement: créer des contextes culturels congrus

Si les conclusions de Proulx, de Hymes, de Labov et de Au appuient notre hypothèse, à savoir qu'il importe d'ajuster en milieu défavorisé l'enseignement à la socio-culture, elles précisent aussi, du moins en partie, la nature de l'intervention à mener, et c'est ce que nous allons voir.

Reconnaissons d'abord qu'il existe peu de traditions et d'outils en enseignement de la communication orale. Il y a donc place à l'innovation et au développement, car, mis à part l'exposé oral et l'interview, peu de situations sont régulièrement utilisées en classe pour favoriser le développement de l'habileté à communiquer. Sans reprendre ici tout l'exposé déjà présenté dans deux ouvrages récents,¹ précisons que la création de contextes ludiques (création d'histoires, jeux dramatiques, jeux de marionnettes), à l'intérieur desquels les enfants sont partenaires de communication, est une initiative particulièrement heureuse en milieu défavorisé. Ce constat, nous l'avons fait plus d'une fois.

¹ Un cadre ludique à la communication orale, CSIM, Guide d'activités, mars 1985. Guide d'activités pour la communication orale, préscolaire, classes d'accueil, classes de francisation et mesures d'accueil, mesures de francisation, 808009, Services éducatifs aux communautés culturelles, juillet 1986.

Un contexte ludique réunit un ensemble de circonstances à l'intérieur desquelles règne une atmosphère de jeu, de fête ou de spectacle. Un contexte ludique propose des activités qui semblent gratuites et qui semblent n'avoir, pour les élèves, d'autre but que le plaisir qu'elles leur procurent. Nous avons proposé dans l'ouvrage *Un cadre ludique à la communication orale* des stratégies d'enseignement permettant à l'enseignant et à ses élèves de créer des scénarios et de fabriquer les costumes, les accessoires et les décors nécessaires à leur mise en scène et à leur dramatisation. Et maintes fois nous avons observé l'attrait presque irrésistible qu'exerce sur les enfants le plaisir de personifier leurs héros et de voir leurs idées mises en scène.

On sait que les élèves de milieu défavorisé ne sont pas toujours bavards dans les situations formelles de communication. Leur manque d'expérience, ajouté aux exigences de ce type de situation – comme la nécessité d'utiliser la langue standard et de respecter entre autres l'alternance des tours de parole –, exerce sur eux suffisamment de pression pour qu'ils réalisent une performance bien en deçà de leur compétence. La performance ne désigne pas, ici, l'exploit réalisé par l'usager de la langue, pas plus qu'elle ne définit sa compétence. La compétence est ce qui permet à l'usager de construire des phrases grammaticales qui respectent les règles morphologiques, sémantiques et syntaxiques de la langue; la compétence est aussi ce qui permet à l'usager de comprendre des phrases qu'il n'a jamais entendues. Quant à la performance, elle est l'actualisation de la compétence, laquelle demeure une virtualité.

Les contextes ludiques ont donc souvent raison des aspects artificiels et formels des situations improvisées, ou des situations à l'intérieur desquelles on souhaite faire agir les élèves sans contexte. Les aspects formels de la situation sont cachés par son caractère ludique. Les jeux de rôle et les personnages tiennent lieu de paravents brisant la timidité d'enfants qui n'en sont que plus volubiles et plus attentifs aux différents modèles qui leur sont proposés.

Les pratiques et les modèles se multipliant, les élèves apprennent à tenir compte des caractéristiques de leurs interlocuteurs et des exigences des situations, et ainsi développent-ils leur compétence à communiquer verbalement.

Les contextes ludiques étant concrets (création de scénarios, mise en scène, dramatisation à l'aide de comédiens ou de marionnettes), ils offrent à l'élève de réelles intentions de communication, du fait qu'ils l'amènent à dire quelque chose à quelqu'un en tenant compte de ce qu'il est et des circonstances qui l'associent à son ou à ses partenaires. Il faut être fort compétent pour discourir sans partenaire, sans accessoire, sans costume et sans contexte spécifique, et pourtant c'est ce qu'on exige souvent des élèves lorsqu'on leur demande de faire un exposé à la classe.

Les élèves s'engagent donc, grâce au contexte, dans de véritables échanges. L'enseignant peut alors intervenir sur ce qui est échangé entre les partenaires de communication, en modelant et en guidant leur pratique.

Modeler une pratique de communication, c'est proposer ou reformuler, ou encore redire à voix plus forte, un énoncé produit par un élève; guider des partenaires de communication, c'est interpréter pour eux les interactions qu'ils vivent, leur rappeler au besoin des stratégies utilisées antérieurement, ou encore les rassurer.

En somme, ces différents contextes définissent des structures de participation qui permettent à l'enseignant de gérer et de supporter la communication qui s'établit entre les élèves. Gérer la communication, c'est superviser et contrôler la réussite des apprentissages; la supporter, c'est offrir l'aide qui permet aux élèves de réussir leurs différentes interactions.

Les contextes ludiques ont aussi l'avantage de favoriser une structure de participation horizontale qui, contrairement à la situation d'exposé oral, ne fait pas reposer le poids de l'échange sur le dos d'un seul élève. Il ne faut pas conclure de ces propos que l'exposé est à bannir. Loin de nous cette idée, car c'est la situation de communication (verbale) qui ressemble le plus à la situation d'écriture, et partant qui y prépare le mieux. Nous croyons plutôt qu'il convient de varier les contextes à l'intérieur desquels on donne la parole aux élèves. Nous croyons aussi qu'en milieu défavorisé il est fort utile de donner à ces contextes un aspect ludique.

Les élèves de milieu défavorisé développeront leur expertise dans la mesure où l'enseignant saura aussi préparer et évaluer avec eux les pratiques de communication orale. Les élèves tireront aussi profit de pratiques visant le développement de connaissances, car il ne suffit pas d'apprendre à lire, à écrire ou à parler; ce qu'il faut surtout, c'est apprendre en lisant, en écrivant et en parlant; ce qu'il faut, c'est s'ouvrir de nouvelles fenêtres sur le monde.

Des protocoles d'enseignement de la communication orale viendront préciser dans un prochain ouvrage l'organisation des situations d'apprentissage. L'organisation sociale et les contextes d'apprentissage seront aussi précisés.

Les enfants de milieu défavorisé appartiennent, dit-on, à une culture éminemment verbale. En même temps qu'on affirme cela, il faut bien admettre qu'on connaît peu de choses sur la nature de l'interaction verbale que privilégient les parents auprès de leurs enfants. En fait, on entretient de nombreux préjugés négatifs à cet égard, car rares sont les sources scientifiques qui nous permettent d'affirmer que ces gens communiquent peu, ou qu'ils utilisent pour le faire le mode non verbal. Les parents de milieu défavorisé, parce qu'ils ont moins accès à la connaissance, ont été moins influencés par les apports de la psychologie moderne: il semble que la croissance personnelle et l'écoute de l'autre soient beaucoup moins célébrées dans ces milieux. De plus, il est fréquent d'entendre dire qu'on assiste souvent dans les familles à de vraies joutes verbales, au cours desquelles les idées s'entrechoquent à un rythme rapide, tout cela sur le fond sonore de la télévision ou de la radio. À l'école, la communication en grand

groupe exige l'apprentissage de règles sans lesquelles on ne pourrait atteindre les objectifs visés.

Les enfants défavorisés, parce qu'ils n'en font pas l'apprentissage à la maison, auront parfois de la difficulté à respecter les règles d'écoute et de tour de parole, aussi faudra-t-il faire preuve de souplesse et favoriser l'alternance des contextes de communication (diade, triade, petits groupes, grand groupe).

La congruence culturelle s'établit dans l'organisation sociale des situations d'apprentissage (structure de participation - contexte), plutôt que dans leur contenu (thèmes - sujets traités). Comme on ne connaît pas les patterns d'interaction (mode de communication) propres aux familles québécoises de milieu défavorisé, et comme il est difficile de préciser les patterns à transposer dans la salle de classe, nos prescriptions concernant l'enseignement de la communication orale ne peuvent être que générales.

L'appartenance socio-culturelle et le caractère plus ou moins formel des situations de communication influencent le niveau de langage utilisé. Sans en faire un absolu, on peut admettre que la langue utilisée dans les médias ou au travail est généralement différente de celle qu'on utilise avec nos proches dans les échanges de tous les jours; ainsi, moins le contexte est formel, moins on s'en tient au modèle standard. Les locuteurs scolarisés maîtrisent généralement cette habileté de pouvoir passer élégamment d'un niveau de langue à un autre; les moins scolarisés s'en tiennent à un seul niveau. Bien que cette langue plus populaire puisse exprimer une pensée structurée, complexe, voire subtile, sa structure de surface se distingue du français standard par la prononciation, le vocabulaire et certaines structures syntaxiques. On juge parfois déficient ce langage plus populaire, même si les critères utilisés ne sont qu'esthétiques et culturels.

Les enfants sont conscients des différents niveaux de langage; ils entendent la différence. Ils auront envie d'imiter les modèles adultes (de français standard) seulement s'ils se sentent reconnus comme interlocuteurs valables, et si les échanges se vivent à l'intérieur d'une relation affective faite de respect.

Progressivement, l'apprentissage de la culture scolaire conduira à l'apprentissage de la langue scolaire. Les enfants de milieu défavorisé n'apprendront à composer avec la culture scolaire que si l'école compose d'abord avec la leur, et que si elle s'en sert pour assurer la signification des apprentissages. Il ne faut pas ici conclure qu'il est utile à l'enseignant d'utiliser le vernaculaire pour communiquer avec ses élèves. Bien au contraire, l'enseignant doit demeurer en tout temps un modèle à imiter, en acceptant cependant que les enfants ne réussissent pas toujours à utiliser la langue standard pour communiquer entre eux et avec lui.

Parler et écrire sont des actes sociaux, et on ne peut séparer leurs fonctions linguistiques de leurs fonctions sociales. Plus on connaît les pratiques en vigueur dans la communauté, plus, en classe, on pourra proposer des activités

culturellement congrues, c'est-à-dire adaptées à la socio-culture des milieux défavorisés.

Les prescriptions pédagogiques présentées ci-après s'appuient sur les caractéristiques socio-culturelles les plus susceptibles d'influencer l'apprentissage du langage écrit. Ces prescriptions ne procèdent pas d'une rigoureuse expérimentation, aussi l'exercice n'est que théorique. L'exercice est cependant nécessaire, car on a trop dit qu'il fallait, en milieu défavorisé, connaître les élèves et leur milieu, et transposer cette connaissance dans la pratique pédagogique. Il est urgent d'étayer cette volonté en décrivant clairement ses implications pédagogiques.

L'analyse de la culture des gens qui habitent les quartiers défavorisés des grands centres urbains n'est pas chose facile. On sait que la population est hétérogène: les ouvriers, les employés et les pauvres partagent les mêmes zones urbaines; on sait aussi qu'il est impossible de traduire tous les aspects de la culture d'un groupe, car celle-ci est en mouvement; et on sait que les membres d'une culture ne forment pas un bloc homogène dont chaque membre est porteur de l'ensemble des caractéristiques de son groupe. Si on tient compte de tout cela, il est bien évident qu'on ne peut adapter l'enseignement qu'à certains aspects de la socio-culture des défavorisés.

L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT: PRESCRIPTIONS PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES À LA SOCIO-CULTURE

Pouvoir et prestige social: accès à la connaissance

Force est de reconnaître que l'argent donne accès à la connaissance, au pouvoir et au prestige social. Celui qui possède de l'argent habite un espace beaucoup plus grand: il connaît la ville, la campagne, la mer, la forêt, etc. Il a accès à toute une foule de connaissances et d'expériences diversifiées. Même si tout exemple caricature la réalité et n'en traduit qu'une partie, disons que le riche connaît Paris, Londres, Venise, le Quai d'Orsay et ses impressionistes, l'abbatiale de Westminster et le Palais des Doges. Il connaît les grands vins et les cuisines variées. Il préfère parfois les gymnopédies de Satie à la «Rhapsody in Blue» de Gershwin, et l'oeuvre de Monet à celle de Pissaro. Au pire, il connaît les grands restaurants, les marques de voiture, les vêtements et les meubles de prix. Ses enfants profitent de ces nombreux avantages, tout en ayant de surcroît des privilèges bien à eux: cours d'art, sports, livres, théâtre, cinéma, etc. Les enfants favorisés sont en relation avec tout un réseau d'adultes qui, grâce à leurs ressources financières, possèdent et contrôlent leur univers. Et tout cela finit par peser lourd dans la balance.

L'argent donne accès à la scolarité, et par conséquent à la connaissance. La connaissance, ne l'oublions pas, c'est le pouvoir sur les institutions sociales que sont l'école, les services de santé, les services juridiques et sociaux, les différents paliers de gouvernement, les associations syndicales et autres.

Tout se passe comme si la clef du savoir et du pouvoir était le savoir: plus on connaît, plus on veut et plus on peut connaître, et plus on a de prise sur sa vie. Moins on a de connaissances, et c'est souvent le lot des moins favorisés de la société, moins on cherche à en acquérir: on lit peu, on regarde de préférence les émissions de détente, on s'ouvre peu au monde et on finit par ne connaître que ses propres voisinage et mode de vie. Le manque de connaissances engendre la peur, la méfiance et l'isolement. Être isolé socialement, c'est être replié sur son propre univers. Somme toute, la pauvreté ne donne pas accès aux instruments culturels, sociaux et politiques ouvrant sur le monde.

Cela dit, la question centrale est de savoir si un plus faible bagage de connaissances influence le développement de l'habileté à lire. La réponse est évidente. La seconde question est de savoir si les pratiques de lecture en vigueur dans la famille influencent le développement des habiletés des enfants. La réponse est encore oui. Comment composer avec ce double problème du manque de connaissances et de modèles? C'est ce que nous tenterons de démontrer en accordant une attention toute particulière à la promotion de la connaissance, et en nous assurant que soit implantée à l'école une culture de l'écrit signifiante pour les enfants.

Le langage écrit: importance des modèles et culture à implanter

Les adultes de milieu défavorisé utilisent peu cet outil de connaissance et de divertissement qu'est la lecture. Au mieux, ils profitent de ses avantages immédiats, mais en exerçant peu de pratiques significatives devant ou avec leurs enfants.

Cela n'est pas sans conséquence, car c'est à travers les pratiques de leurs parents que les enfants découvrent les différentes fonctions de la lecture, de même que quelques stratégies mises en œuvre pour accéder au sens des textes.

Selon Pierre (1989), la recherche en lecture s'est d'abord intéressée au lecteur, puis aux textes, en négligeant cependant de considérer la relation entre les deux. L'enseignement n'était pas retenu comme objet d'étude, et il était coutume de déduire «...des principes d'enseignement plus ou moins naïfs qui se résumaient souvent à simplifier et à morceler l'objet à apprendre selon des séquences définies intuitivement.»¹

Des recherches tentaient d'identifier les différentes habiletés que le lecteur devait mettre en œuvre; ces habiletés, croyait-on, permettaient essentiellement de décortiquer le code en ses constituants les plus élémentaires, et la compréhension émergeait automatiquement de leur application. Ces recherches n'ont pas réussi à identifier les habiletés nécessaires à la lecture, pas plus qu'elles n'ont réussi à établir les liens entre les différentes habiletés. D'autres recherches, portant sur la lisibilité des textes, tentaient de déterminer des critères quantifiables de simplification.

Forcés fût de reconnaître que l'application des indices de lisibilité ne facilitait en rien la lecture, car l'élimination d'indices linguistiques rendait les textes plus artificiels et plus difficiles à comprendre.

La recherche en lecture est, aujourd'hui, dominée par la psychologie cognitive, et ce sont essentiellement le modèle de traitement de l'information et le modèle des schémas qui marquent, depuis 20 ans, les différents travaux.

Le modèle de traitement de l'information précise les structures et les processus impliqués dans la construction de la connaissance. Ce modèle, enrichi par la psycho-linguistique, nous oblige à reconnaître le rôle actif que joue le lecteur, et ce modèle nous fait aussi saisir l'importance des connaissances antérieures de ce dernier. Le lecteur ne peut reconstruire les connaissances transmises par le texte, selon Smith (1979), que s'il anticipe et vérifie ses hypothèses en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. C'est précisément parce qu'il se réfère à ses connaissances antérieures qu'il ne traite pas uniformément

¹ Pierre, R., Approche cognitive de la didactique de la lecture: exposé de recherches réalisées depuis 10 ans, Symposium tenu dans le cadre du 2^e Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, novembre 1989, p. 4.

toutes les informations, qu'il procède parfois très rapidement, et que certains processus impliqués dans l'activité de lecture semblent avoir un caractère quasi-automatique chez l'expert.

Toujours selon Pierre (1989), le modèle des schémas d'Anderson (1984) introduit par la suite les modèles de compréhension. Selon ce modèle, «...les connaissances du lecteur sont organisées dans la mémoire et elles empruntent des structures bien précises que l'on peut caractériser et qui changent selon les types de connaissances qu'elles organisent...»¹

Le modèle des schémas permet de mieux saisir les processus impliqués dans la compréhension, et son apport essentiel est de considérer la compréhension en lecture comme un processus qui s'établit entre les schémas de connaissances du lecteur et la capacité du texte d'activer ces derniers.

Ce rapide survol des modèles cognitifs, ajouté aux résultats des recherches sur les lecteurs efficaces², montre que l'enseignant joue un rôle capital dans l'apprentissage des stratégies de lecture, et il montre aussi l'influence déterminante du contexte d'apprentissage. Nous y reviendrons.

Ce rapide survol illustre, aussi, combien on est loin du temps où l'on croyait qu'il suffisait de décoder des sons pour lire. La tâche de l'élève consiste aujourd'hui à reconstruire le sens des textes.

Or, pour reconstruire le sens d'un texte, estime Martin (1988), l'élève doit autant faire appel à sa connaissance de la langue, des caractéristiques des textes, et du monde, qu'à des stratégies de compréhension (stratégies pour identifier des mots, pour comprendre les phrases, pour comprendre les liens entre les phrases et les différentes parties du texte); pour accéder au sens du texte, l'élève doit aussi faire appel à des stratégies de dépannage. La réussite de la lecture est aussi influencée par l'intention poursuivie et par le projet de lecture que se donne l'élève.

Cette façon de voir les choses rend compte de la complexité du processus; elle montre aussi combien il peut être utile, pour développer l'habileté, d'avoir des modèles adultes qui lisent et reconstruisent à voix haute le sens d'un texte (en faisant, par exemple, des liens avec leurs connaissances antérieures). Et combien il est utile, aussi, de voir des adultes s'interroger sur les difficultés rencontrées, et utiliser au besoin des stratégies de dépannage. Témoins de ces pratiques, les enfants perdent peu à peu l'illusion que lire est une activité magique engageant peu le lecteur. Les enfants voient aussi, grâce au modeling, que l'interaction (ou l'échange) supporte la maîtrise de l'habileté.

1 Pierre, R., op. cit., p. 6.

2 À savoir que les stratégies de lecture ne sont pas universellement utilisées, et qu'elles peuvent être enseignées grâce à l'application de stratégies pédagogiques faisant une large place à la pratique guidée et au modeling.

Il est du devoir de l'école en milieu défavorisé de sensibiliser et de former les enfants à la culture de l'écrit, et ce dès la maternelle 4 ans, d'autant plus que les enfants de milieu favorisé font généralement l'expérience de la communication écrite dès l'âge de 6 ou 8 mois. Très tôt dans leur vie, ils manipulent des livres et ils entendent des histoires; qui plus est, ils voient quotidiennement leurs parents engagés dans toutes sortes de pratiques de communication écrite. Ces nombreuses pratiques leur font découvrir la pertinence et l'utilité de la lecture et de l'écriture, et cela conditionne leur apprentissage futur.

L'école maternelle, sans pour autant procéder à l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture, doit faire découvrir aux enfants, à travers des pratiques répondant à des besoins réels d'information ou d'imaginaire, les fonctions de la communication écrite. L'enseignant lit et écrit pour les enfants, chaque fois qu'il est pertinent de le faire, en démontrant, par exemple, les stratégies qu'il utilise pour dégager le sens de l'histoire et pour résoudre au fur et à mesure les problèmes de compréhension qui se posent. Grâce à ces modèles, l'enfant dégage peu à peu les stratégies nécessaires à la maîtrise de l'habileté.

La société moderne commande de plus en plus la maîtrise des habiletés de communication écrite. Il est à la fois étonnant et désolant de constater qu'une société qui a fait l'expérience de la démocratisation de l'enseignement se retrouve aujourd'hui avec tant d'analphabètes fonctionnels. Les sombres statistiques ajoutées au lien qu'on fait de plus en plus entre la sous-scolarisation et la pauvreté, prouvent l'échec de l'enseignement de la lecture en milieu défavorisé.

La maîtrise de la lecture influence plus qu'on ne le croit la réussite de la carrière scolaire. Aussi, pour rompre le cycle de la pauvreté, il faut rendre les enfants conscients du pouvoir que donne la maîtrise de cette habileté (accès à l'information - ouverture sur le monde - accès aux services - défense de ses droits...), et il faut aussi leur faire éprouver l'utilité de l'écrit face aux attentes de la société moderne.

L'école de milieu défavorisé doit s'employer à implanter la culture de l'écrit. En d'autres mots, elle doit faire éprouver la pertinence et l'utilité de la communication écrite dans la vie de tous les jours. L'école doit aussi valoriser, de façon toute particulière, la maîtrise de ce mode de communication (concours littéraires - publications - semaines de la littérature - invitations d'auteurs - visites d'imprimerie - journal de l'école - etc.). L'école peut étendre son action à l'extérieur de ses murs, en s'associant les organismes communautaires du quartier pour promouvoir la culture de l'écrit.

Avant d'aborder l'intervention proprement dite, considérons brièvement les objectifs à poursuivre en classe de lecture.

Les objectifs à poursuivre au niveau de l'enseignement de la lecture

L'important étant de fixer un cadre général à l'enseignement de la lecture en milieu défavorisé, les objectifs d'apprentissage ne sont présentés ici que de façon globale. On ne peut, à l'intérieur d'un travail comme celui-ci, traiter pour chaque degré du détail des objectifs d'apprentissage, des caractéristiques et des difficultés des textes ainsi que des interventions nécessaires au développement des stratégies de lecture. D'autres travaux de développement répondront prochainement aux besoins plus spécifiques des titulaires.¹

Martin traduit ainsi l'objectif terminal de la classe de lecture: «L'élève devra être capable de reconstruire le sens de textes variés, en utilisant des stratégies de compréhension efficaces et économiques, et en référant à ses connaissances pour répondre à des besoins d'information et d'imaginaire».²

En début d'apprentissage, l'élève doit comprendre l'ensemble des informations contenues dans le texte, puis raconter à l'enseignant ce qu'il a lu, sans pour autant devoir hiérarchiser les informations.

Plus sa compétence se développe, plus on s'attend à ce qu'il sélectionne l'information pertinente en réponse à un besoin; plus on s'attend, aussi, à ce qu'il l'évalue et qu'il compare l'information à celle d'autres textes.

Moins le lecteur est expérimenté, plus on traite globalement sa compréhension du message. Plus l'habileté à lire se développe et plus la connaissance du monde grandit, plus on «fouille» la compréhension et par conséquent l'organisation des connaissances. Le lecteur plus expérimenté doit identifier l'information qui répond à des besoins spécifiques. Il doit même générer une nouvelle information à partir de sa lecture. Sa compétence à gérer le contenu se traduit par de plus grandes habiletés à saisir la structure d'ensemble du texte (aussi porteuse de sens). Le lecteur aguerri établit non seulement des rapports entre les mots de la phrase ou entre les phrases (adjacentes ou éloignées), mais dégage progressivement les aspects auxquels la structure du texte accorde le plus d'importance, d'où la possibilité qu'il a de mettre en relation les différentes parties de ce texte.

Pour lire, c'est-à-dire pour reconstruire le sens d'un texte, l'élève doit faire appel à des stratégies de compréhension. Ces stratégies de compréhension se traduisent essentiellement par la capacité de prédire ou d'anticiper ce qu'il y a dans le texte, et par celle d'interpréter l'information en fonction des connaissances antérieures (connaissances de la langue et du sujet traité).

¹ Nous faisons référence à une série de livrets sur l'enseignement de la lecture, en préparation au secteur de l'enseignement primaire, au Service des études, C.É.C.M. Selon l'auteur, Lyne Martin, ils devraient être disponibles en janvier 1991.

² Martin, L., Documents de travail inédits: Objectif terminal en lecture et Tableau synthèse des objectifs d'enseignement et d'apprentissage en lecture, Service des études, C.É.C.M., 1989.

La pauvreté, nous l'avons dit, rive les gens à leur univers immédiat; la lecture, parce qu'elle est accessible à tous, reste pour les défavorisés un moyen d'accéder rapidement à la connaissance. Bien sûr, il ne suffit pas de savoir lire et d'avoir la possibilité de lire pour en tirer profit et pour apprendre en lisant. Des facteurs comme les connaissances antérieures et comme la connaissance de la langue et de la structure des textes influencent la compréhension. Mais une chose est sûre: plus l'enseignant peut témoigner devant les enfants des apprentissages qu'il fait en lisant, et plus il les valorise, plus les enfants comprennent que la lecture mène à l'élargissement des connaissances, et qu'il ne suffit pas d'apprendre à lire, mais aussi d'apprendre par la lecture.

Les connaissances antérieures jouent un rôle plus important qu'on ne le croit généralement. En début de chapitre, nous avons vu qu'il y a apprentissage seulement quand il y a un point de contact entre l'apprentissage visé et ce que l'élève connaît du monde. Il en est de même pour la lecture: les connaissances antérieures constituent les fondements sur lesquels sont élaborées les hypothèses et les inférences, deux outils indispensables à la compréhension de texte. Analysons rapidement le rôle des connaissances antérieures, car l'appartenance socio-culturelle conditionne souvent l'accès au savoir.

L'importance des connaissances antérieures

Au dire de Lavoie (1989), nombreuses sont les recherches mettant en évidence le rôle des connaissances antérieures, et qui soulignent les effets positifs de leur activation sur la compréhension en lecture. Toujours selon Lavoie, les enfants qui possèdent plus de connaissances traitent plus en profondeur l'information contenue dans le texte, et ils appliquent des processus cognitifs plus complexes.

Ainsi donc, plus le lecteur est connaissant, plus sa compréhension en lecture est facilitée, et plus l'information dégagée de ses lectures peut être conservée en mémoire, c'est-à-dire greffée aux connaissances qu'il possède déjà. Par exemple, l'élève qui a profité de vacances à la mer connaît celle-ci, les vagues, le sable, les coquillages, les sauveteurs et leurs embarcations, les châteaux avec leurs rigoles, les parasols, etc. Cet élève reconstruit beaucoup plus aisément le sens d'un texte portant sur ce sujet que celui qui n'a jamais vu la mer. De la même façon, les enseignants qui connaissent la mécanique automobile utilisent et critiquent beaucoup plus efficacement le manuel d'instruction de leur automobile, que ceux qui n'y connaissent rien. Et voici pourquoi: on lit toujours à la lumière de ce qu'on connaît déjà du monde; les connaissances préalables sont les fondements sur lesquels s'appuient les hypothèses (ou prédictions) du lecteur, au fur et à mesure qu'il dégage le sens du texte.

Les connaissances, nous le savons, sont organisées et structurées à l'intérieur de la mémoire. Les connaissances préalables du sujet facilitent donc la capacité de reconstruire le sens d'un texte, parce qu'elles permettent de faire des liens entre les différentes parties de celui-ci, en facilitant l'enchaînement des idées ou des concepts.

Enfin, les connaissances préalables facilitent la capacité d'inférer, c'est-à-dire de compléter l'information manquante et de dégager les liens et les conséquences possibles. Le texte, qui ne dit jamais tout, laisse au lecteur le soin d'établir les liens entre les aspects implicites, c'est-à-dire de combler les "trous" avec ce qu'il connaît déjà du monde.

La connaissance de la langue conditionne aussi l'anticipation. La connaissance que les enfants ont de leur langue orale leur permet d'anticiper les bonnes catégories syntaxiques et sémantiques de mots, et les règles grammaticales qui s'imposent. Les enfants dégagent de leurs expériences de communication une série de règles qu'ils transposent instinctivement à l'écrit (lecture - écriture). Cette connaissance implicite guide leurs activités d'anticipation et d'inférence, activités indispensables à la reconstruction du sens du texte.

La connaissance préalable des différentes structures de texte favorise aussi le processus d'anticipation. On joue souvent à colin-maillard avec les enfants: on s'attend, par exemple, à ce qu'ils découvrent d'eux-mêmes les différentes caractéristiques des textes. Deux raisons devraient pourtant nous inciter à rendre celles-ci explicites. La première raison est que l'énergie à investir dans une tâche est toujours limitée; plus les enfants peuvent prévoir ce qui les attend (par exemple: les différentes étapes de la situation d'apprentissage; la structure et le type de texte; les exigences de la tâche), moins ils dépensent d'énergie à cet égard, et plus il leur en reste pour réussir la tâche principale qui est de comprendre ce qu'ils lisent. La deuxième raison, c'est que la lecture met en présence deux ensembles structurés d'information: le texte et le lecteur. La réussite de la compréhension est liée à la quantité de travail cognitif à réaliser, et celui-ci dépend de la capacité du texte - de par son contenu et sa structure - de solliciter les différents niveaux de connaissance du lecteur.

Enseignement de la lecture: des interventions adaptées

La démarche pédagogique commandée par l'apprentissage de la langue

L'enseignement de la langue exige la mise en place de situations de communication auxquelles sont associées des activités d'objectivation portant sur les phénomènes de communication.

L'enseignement de la langue exige aussi l'emploi de procédés inductifs d'acquisition de connaissances (observations de cas - découvertes des règles qui s'appliquent - objectivation), plutôt que l'emploi de procédés déductifs (mémorisation de règles et définitions - applications d'automatismes - conditionnement par exercices formels).

La démarche pédagogique qui favorise l'apprentissage est faite de trois phases: l'amorce, qui permet d'établir la communication avec les élèves, qui permet aussi de leur donner de la prise sur l'expérience à vivre en favorisant leur engagement cognitif, et qui finalement crée l'intérêt et la motivation nécessaires à l'engagement affectif de ceux-ci dans la situation d'apprentissage; l'expérience, qui permet la pratique soutenue de la communication orale et écrite; et l'objectivation, responsable de l'analyse et de l'évaluation de l'apprentissage, et au cours de laquelle on assure le développement des connaissances et des techniques facilitant la pratique de la communication. Comme les enseignants sont familiers avec cette démarche pédagogique, il n'y a pas lieu de développer davantage. Précisons cependant qu'une telle démarche est générale et qu'elle convient aux enfants de tous les milieux.

Pour adapter l'enseignement en milieu défavorisé, il faut maîtriser les caractéristiques socio-culturelles qui influencent le plus l'apprentissage, et il faut définir en conséquence des pratiques pédagogiques. On sait que les enfants de milieu défavorisé ont souvent une connaissance plus limitée du réel, et qu'ils ont besoin de moyens concrets pour accéder au savoir. Ces enfants sont ceux du temps présent: ils attendent la gratification immédiate. Ils ont besoin de s'engager dans des expériences menant à des réalisations concrètes. Ils ont un goût pour l'entraide et la coopération, attitudes que leur communauté valorise d'ailleurs.

Avant de présenter les pratiques commandées par la prise en considération de ces caractéristiques, précisons qu'on n'assure en rien le développement des habiletés en mettant l'emphasis sur l'apprentissage des soi-disant prérequis à la lecture et à l'écriture, même si les difficultés présentées par certains élèves nous y invitent fortement. Les enfants défavorisés, surtout eux, ont besoin de voir leurs apprentissages s'inscrire dans un contexte significatif. Autrement dit, ils ont besoin de saisir le contexte d'apprentissage (ce qu'il faut apprendre et pourquoi, les rôles et responsabilités de chacun, etc.). Ils ont besoin de saisir l'utilité et la pertinence de l'apprentissage (ce à quoi il sert, quels sont ses liens avec les apprentissages antérieurs). Leur expérience quotidienne de la communication écrite étant mince, il faut éviter de leur présenter de tout petits contenus d'apprentissage dépouillés de sens, et il faut éviter aussi de les enfermer dans des exercices stériles.

Des contenus pertinents et un bain d'informations

Les enfants de milieu défavorisé n'ont pas toujours la chance de vivre derrière des fenêtres ouvertes sur le monde. La pauvreté, nous l'avons dit, enchaîne et rive à l'univers immédiat. Les enfants sont conscients de leur état de défavorisation, et nombreux sont les enseignants qui, chaque jour, entendent parler de cette pauvreté. Pourquoi ne pas reconnaître avec les enfants qu'il vivent une situation injuste et désolante, et qu'ils sont privés par le fait même des avantages associés à la richesse. Pourquoi ne pas décider de combattre avec eux la pauvreté sur le plan des idées et du savoir en choisissant «d'être riche dans sa tête»? Et pourquoi ne pas reconnaître que l'école est pour eux le seul levier social?

Les activités de lecture et d'écriture exigent la manipulation de contenus, et généralement on propose des thèmes aux élèves. Sauf qu'on a vite fait le tour du jardin quand, chaque année, aux mêmes époques, on parle des pommes, des feuilles d'automne, de Noël, de l'hiver, de la Saint-Valentin, de Pâques, de la fête des Mères et des Pères.

Par ailleurs, les programmes de sciences humaines et de la nature ouvrent des fenêtres sur le monde. Alors, pourquoi ne pas explorer avec l'élève le monde des végétaux, des animaux, de l'eau, de l'air, du sol, des objets fabriqués? Pourquoi ne pas promouvoir une campagne contre la pollution par le bruit ou pour la protection de l'environnement? Pourquoi ne pas explorer les notions de temps, d'espace et de société par le biais des anniversaires et des fêtes, des événements marquants de la vie, ou de ce qui se passe au Québec et dans le monde?

Ces sujets pourraient être abordés lors d'activités visant le développement de la communication orale et de la communication écrite, et ils sont nettement plus susceptibles de nourrir le bagage de connaissances des enfants de milieu défavorisé.

Créer un bain d'informations et promouvoir l'intérêt pour la connaissance en organisant «la grande chasse au savoir», nous l'avons dit, est essentiel. Mais cette quête n'a de sens que si on réussit à faire saisir aux enfants le rôle et l'importance de la connaissance dans leur vie de tous les jours.

Il ne faut pas hésiter à présenter aux élèves des diapositives, des films documentaires, des livres de science et d'histoire, des journaux, des magazines, bref tout ce qui peut contribuer à exciter l'intérêt. La visite éducative, dans la mesure où elle ne constitue pas une fin en soi, profite aussi à l'élève défavorisé.

Un autre moyen d'intéresser les élèves, c'est de causer la surprise en apportant en classe un objet inusité: vêtement d'époque, vieux journal, anciennes pièces de monnaie, vieilles photos, invention de son cru, reproductions de tableaux célèbres; collections d'insectes, de papillons, de coquillages, et quoi encore. La vue de ces objets vise à créer des besoins d'information auxquels répondront des activités de lecture, d'écriture et de communication orale.

Les jeunes enfants pourraient être intéressés par un personnage comme «le professeur Tourdumonde», qui chaque semaine, tout en leur présentant un contenu notionnel pertinent, les mettrait sur des pistes de recherche (de connaissances). Ce professeur «Tourdumonde» pourrait être représenté par un dessin ou par une silhouette de carton. Ou par l'enseignant affublé du sarrau, des grandes lunettes et du porte-documents.

L'écran de télévision, fabriqué au moyen d'un cadre en carton suspendu à la manière d'un mobile, peut aussi servir notre objectif. Voici comment les choses pourraient se passer. L'enseignant enregistre sur cassette vidéo un téléjournal; il le présente aux enfants qui, bien sûr, expriment peu d'intérêt pour ce type d'émission qu'ils trouvent inaccessible. L'enseignant fait voir et

découvrir aux élèves l'importance d'être informé sur ce qui se passe dans le monde, et il leur propose de diffuser en classe un bulletin d'information à leur mesure. Les élèves définissent avec l'enseignant trois thématiques d'intérêt, tels la politique, l'environnement et la situation des enfants, et trois fois par semaine l'enseignant présente derrière l'écran un bulletin d'information (illustré dans le meilleur des cas). Il y a fort à parier que les élèves ne tarderont pas à vouloir prendre la relève, et le bulletin d'information deviendra un prétexte à des activités d'apprentissage en communication orale et écrite. Le bulletin des enfants peut être enregistré sur cassette vidéo; il devient alors accessible aux parents et à d'autres classes, dont les critiques amélioreront le contenu et la forme des communications présentées.

Afficher en classe un journal mural, monter un laboratoire scientifique, un présentoir d'inventions, installer une boîte à surprise, une boîte de question, voilà autant de moyens de stimuler la quête de connaissance.

Riches de leur histoire personnelle et familiale, de l'expérience et des habitudes de vie de chacun, enseignant et enfants sont eux-mêmes des sources intéressantes d'information.

Rappelons qu'il existe sur le marché des jeux de connaissances («Doctorat», par exemple) qui, bien utilisés, peuvent donner aux enfants le goût de connaître davantage. Rappelons aussi que les enfants sont de friands consommateurs d'émissions de type «jeu-questionnaire», et que cette formule peut être reproduite en classe.

Préparation des textes et des situations de lecture

L'enseignement de la lecture a grandement évolué au cours des vingt dernières années: on est passé de l'enseignement du code (associations sons-graphie) à l'enseignement des stratégies de compréhension (capacité d'anticiper et d'inférer la signification, puis de l'interpréter à la lumière des connaissances antérieures).

Aujourd'hui, l'enseignement de la lecture doit être précédé de plusieurs interventions (choix et préparation des textes, préparation des situations de lecture: inventaire des connaissances, précision des intentions, définition de l'amorce, de l'expérience et de l'objectivation, définition des procédés de structuration des connaissances). Avant, il était coutume d'intervenir après la lecture (l'enseignant demandait aux élèves de remplir un questionnaire ou de rédiger un résumé de lecture). Aujourd'hui, l'enseignement de la lecture entretient des rapports étroits avec la notion de défi raisonnable, avec la volonté d'amener les élèves à utiliser des stratégies efficaces et économiques, et enfin avec la nécessité d'adapter l'enseignement. Tout cela, parce qu'on comprend beaucoup mieux ce qu'est l'apprentissage.

Des recherches menées auprès de lecteurs efficaces nous éclairent par ailleurs sur les étapes nécessaires à la construction de la compréhension. Les résultats de ces recherches suggèrent qu'il convient de définir en trois temps toute pratique de communication; autrement dit, qu'on doit marquer de façon particulière la planification, l'exécution et l'évaluation de la pratique, puisque c'est ainsi que procède naturellement l'expert pour accéder au sens des textes. Selon Jones (1987), avant même de commencer à lire, l'expert cherche des indices capables de l'orienter sur le contenu du texte à lire. Ces indices activent ses connaissances antérieures sur le sujet. Ces indices qui nourrissent le processus d'anticipation, guident la sélection et la construction des informations. Pendant la lecture, l'expert teste, évalue, réajuste au besoin ses hypothèses. Il émet de nouvelles hypothèses, inspirées par la représentation de la signification qu'il construit au fur et à mesure qu'il extrait de nouvelles informations. Le projet ou les intentions de lecture guident aussi la gestion des diverses stratégies de compréhension. Une fois son texte lu, l'expert procède à un travail de structuration en vertu duquel il adapte l'information linéaire du texte à l'organisation hiérarchique de ses connaissances. L'information nouvelle ainsi traitée et intégrée contribue à l'élaboration de nouvelles structures de connaissances. L'expertise du lecteur habile est redevable à sa capacité de gérer activement à chaque phase de traitement sa compréhension, autrement dit de prendre conscience, d'évaluer et de contrôler ses stratégies de compréhension.

Notre souci est d'adapter l'enseignement de la lecture à la socio-culture des enfants défavorisés. Or, pour y arriver, on doit mettre l'accent sur la recevabilité des textes, (connaissances antérieures versus types de textes: connaissances et structures), sur la spécificité de l'amorce, sur le travail d'équipe, et enfin sur le type d'aide à donner aux élèves.

La portion du réel ou les connaissances considérées par le texte devrait d'abord retenir l'attention de l'enseignant de milieu défavorisé.

L'enseignant choisit un texte et voit si l'information sera accessible, c'est-à-dire compréhensible (c'est là que réside l'essentiel de l'adaptation aux caractéristiques socio-culturelles). Pour ce faire, il voit dans quelle mesure les enfants possèdent déjà des connaissances sur le sujet, et il voit comment il est possible de compléter l'information manquante. Il utilisera au besoin, et en variant les contextes, des activités spécifiques de recherche de connaissances.¹

L'enseignant voit ensuite s'il y a lieu de rendre explicite la structure du texte. Il peut, le cas échéant, ajouter des repères: sous-titres, encadrés, numéros, paragraphes. Ces repères mettent en relief la structure du texte. L'enseignant apprend aux enfants le rôle et le support que leur donnent ces repères.

¹ Plusieurs exemples ont été donnés à la page 20.

L'enseignant prépare ses interventions en repérant les liens imprécis (enchaînements, référents, etc.) et les formulations boiteuses (il prévoit des synonymes et des structures syntaxiques de rechange).

Cette première analyse lui permet de prévoir les difficultés que rencontreront les élèves et les interventions qui s'ensuivront. Cette analyse lui permet aussi de prévoir les modalités de travail, c'est-à-dire de définir comment se fera la lecture (lecture autonome, lecture assistée complètement ou en partie), et elle lui permet de prévoir finalement les modalités d'objectivation, de même que les activités de structuration de connaissances.

Pour préparer la situation de lecture, l'enseignant doit avoir à l'esprit les caractéristiques susceptibles d'influencer l'apprentissage: connaissance limitée du réel, utilisation des sens pour accéder à la connaissance, importance du temps présent, importance de la gratification immédiate, importance des réalisations concrètes, goût particulier pour la coopération. Cette connaissance l'aide à définir la situation de lecture.

L'amorce doit générer des éléments de congruence culturelle. Autrement dit, sa forme et son contenu doivent rejoindre les enfants sur leur terrain. Elle doit aussi combler les «vides» de connaissance. L'amorce en milieu défavorisé doit être de courte durée, et elle doit faire appel aux sens. Comme sa fonction est de préparer à la lecture, elle doit nécessairement permettre aux élèves de faire le point sur les connaissances qu'ils possèdent déjà. L'utilisation d'objets, de personnages, de matériel imagé, ou encore la mise en scène de petites dramatisations, facilitent cet inventaire. L'échange en sous-groupe, suivi d'une discussion en grand groupe, peut aussi répondre à cette nécessité de faire le point sur les connaissances. Cette première opération d'analyse est plus importante qu'on ne le croit: d'abord, elle permet à l'enseignant d'évaluer concrètement les connaissances des enfants; ensuite, elle est un moment propice à la comparaison, à la confrontation, voire à la remise en cause des connaissances des élèves. Des réajustements sont souvent nécessaires, car l'esprit humain construit des théories de sens commun, qui, très souvent, ne sont pas conformes. Le processus d'activation des connaissances permet donc d'élucider, du moins en partie, les théories construites par les élèves, puis d'assurer les réajustements qui s'imposent, car la compréhension en lecture et l'élargissement des connaissances peuvent être compromis par des connaissances antérieures erronées. La mémoire est sans cesse bombardée d'informations. Heureusement, il lui est tout naturel de générer des théories ou des règles, ce qui lui permet d'ordonner et de classer la masse d'informations à laquelle elle est confrontée. Ces règles, généralisées à outrance, sont souvent responsables des erreurs des enfants (les règles qu'ils construisent lorsqu'ils apprennent à parler en sont des exemples frappants: «ils sontaient gentils», «il faut délumer les lumières», «l'eau n'est pas noyable», et quoi encore). Avec le temps, les enseignants savent plus ou moins précisément où les élèves généraliseront et commetteront ce type d'erreur. Même s'il est parfois tentant de prendre les élèves au piège, il vaut mieux les alimenter d'exemples et de contre-exemples, afin qu'ils ne fassent point ces généralisations abusives.

Lors de l'activation des connaissances, l'enseignant retient au tableau, ou sur acétates¹, ou sur de grands cartons, l'information livrée par les élèves. Il accompagne son écriture de verbalisations, faisant ainsi voir aux élèves comment le code oral se transforme à l'écrit. (Les élèves sont donc à même de constater que ce qui se dit peut s'écrire, mais souvent autrement.) L'enseignant sait que les connaissances sont organisées en mémoire; il a donc intérêt à les regrouper en schéma ou en tableau au fur et à mesure que les élèves les lui communiquent. Ces connaissances organisées sont plus accessibles, et elles supportent davantage le lecteur dans son activité de reconstruction du sens des textes.

Cette opération d'activation de connaissances sert aussi de modèle au lecteur qui devra tout au long de sa lecture comparer la connaissance qu'il a du monde à celle du texte, et construire peu à peu le sens de celui-ci.

L'activation des connaissances, avons-nous dit, permet à l'enseignant d'évaluer les connaissances des élèves et de combler les vides qu'il découvre. Au début, il fait pour les élèves le lien entre leurs connaissances et le contenu notionnel présenté dans le texte: il fournit l'information manquante, ou il engage les élèves dans la recherche et la construction de la connaissance. Il est particulièrement attentif au caractère concret des activités, ainsi qu'à leur fréquence de répétition. Il amène les enfants à s'interroger, à chercher des réponses, à observer des phénomènes, à recueillir de l'information, à comparer leurs observations et à confronter leurs points de vue à ceux des autres.

Pour Lavoie (1989), qui s'appuie sur les travaux de Mc Keown, Beck, Omanson et Perfetti (1983), il importe de varier les contextes à l'intérieur desquels sont menées les activités d'acquisition de connaissances, car pour enrichir les réseaux sémantiques des enfants, il faut faire appel à des activités multiples et diversifiées.

L'enseignant comble, fait les liens nécessaires, tout en créant chez les élèves de réels besoins «d'en savoir plus sur le sujet». Ces besoins permettent de créer ou de préciser des intentions ou des projets de lecture.

L'enseignant peut profiter de l'amorce pour sensibiliser les enfants aux pièges et aux difficultés du texte, et pour présenter (rapidement) au tableau les énoncés qui ont une structure plus complexe. Il rappelle au besoin la façon d'utiliser les différents systèmes de dépannage². Ces différents systèmes facilitent l'identification et la compréhension de mots nouveaux (lexique mot - image); ils rappellent les mots déjà «travaillés» en classe (regroupements utilisant des indices phonétiques, graphiques, sémantiques); ils rappellent aussi différentes structures de phrase ou de texte.

¹ Le travail au rétroprojecteur facilite l'animation et fait la gestion de classe. L'enseignant est assis, il écrit et il fait face aux élèves, il peut ainsi mieux les contrôler et mieux interagir avec eux.

² Ceux-ci sont surtout utiles lorsque les enfants ont contribué à leur fabrication.

Des intentions de lecture émergent de l'activation des connaissances; ces intentions précisées, il est temps de passer à la lecture du texte. La lecture du texte peut être partagée (lecture assistée): l'enseignant lit à voix haute certaines parties du texte, et il s'interroge au fur et à mesure sur le sens de ce qu'il vient de lire. Grâce à ce modeling, il fait voir aux enfants comment se construit la compréhension du texte. Il résume au besoin les parties qu'il ne lit pas, ou invite les enfants à lire la portion de texte qu'il a prévue pour eux.

L'expérience et les compétences grandissantes des enfants leur permettront de passer des pratiques guidées de lecture aux pratiques autonomes. L'enseignant qui veut soutenir efficacement le développement des habiletés de lecture devra varier les pratiques en s'assurant qu'elles répondent à de réels besoins de communication, et qu'elles sont le plus possible en lien avec les pratiques de lecture de la communauté.

Les tâches de lecture et les modalités de travail pourront aussi être différentes, et distribuées en fonction des habiletés des enfants. Comme les enfants n'ont pas la même tâche, les plus faibles ne sentent pas de pression inutile, et ils sont dans de meilleures conditions pour apprendre.

Pour enseigner la lecture, il faut donc connaître le processus, observer ce qui se passe quand les enfants lisent, et fournir l'aide nécessaire en cours d'expérience. De la même façon, pour lire, il ne suffit pas d'avoir des connaissances sur le code écrit: il faut autant savoir «comment lire», c'est-à-dire quelles stratégies utiliser et quand les utiliser. Pour Martin (1989), qui cite Brown, ce qui distingue un bon apprenant, ce n'est pas tant la somme des connaissances que leur degré d'intégration et de disponibilité. Les élèves qui apprennent moins bien «...ne supervisent pas et ne contrôlent pas adéquatement ce qu'ils font: ils ne s'aperçoivent pas de leur perte de compréhension ou des difficultés qui se présentent...». Ce faisant, ces élèves «...ne tentent pas de surmonter leurs difficultés ou de se dépanner, ils n'essaient pas d'évaluer leur compréhension en utilisant l'auto-évaluation et l'auto-questionnement...»¹.

Nous ne saurions trop insister sur l'importance du modeling dans l'enseignement de la lecture: les stratégies qu'utilise le lecteur se montrent beaucoup mieux qu'elles ne s'expliquent. Les enfants de milieu défavorisé, nous l'avons dit plusieurs fois, n'ont pas la chance d'être entourés de modèles lisant, écrivant et réfléchissant sur leurs pratiques. Aussi ils ne peuvent dégager de l'expérience des autres les activités de réflexion et d'auto-questionnement qui accompagnent les pratiques de lecture et d'écriture.

1 Martin, L., La signification et l'apprentissage, document de travail, Service des études, C.E.C.M. 1989, p.4

Plusieurs enseignants observent que des enfants réussissent les tâches de lecture sans pour autant dégager une compréhension globale des textes. Ces enfants profiteraient avantageusement de modèles reconstruisant devant eux le sens du texte et de ses différentes parties. Pour ce faire, l'enseignant regroupe autour de lui quelques enfants; il leur lit à voix haute une histoire, et à la fin de chaque paragraphe (ou unité sémantique) il exprime ce qu'il retient de sa lecture, tout en invitant les enfants à compléter ou à nuancer ses propos. Au fur et à mesure qu'il avance dans le texte, il établit des liens entre les différentes parties de celui-ci. Ces activités, qui visent essentiellement à démontrer les stratégies utilisées pour reconstruire le sens du texte, doivent être répétées fréquemment en début d'apprentissage. Progressivement l'enseignant partage la tâche avec les enfants: il lit le texte devant eux, en leur demandant de reconstruire le sens de petites unités sémantiques, puis du texte dans son ensemble. Cela fait, il invite les enfants à effectuer en équipe la même opération: deux enfants lisent le texte, puis reconstruisent tour à tour le sens des différents paragraphes en requérant la collaboration de leurs pairs et celle de l'enseignant, qui guide au besoin leur pratique. Cette façon de faire sensibilise les enfants au fait que le texte est toujours porteur de messages constitués de différentes unités.

Le but ultime de la lecture est d'enrichir la connaissance du monde. Or, autant les enfants ont de la difficulté à dégager une compréhension globale du texte, autant il peut leur être difficile d'exprimer en termes clairs ce que le texte leur a appris. Là encore, l'enseignant peut offrir des modèles et guider la pratique des enfants. Voici comment il peut procéder: il fait voir aux enfants les connaissances qu'il a sur un sujet; il verbalise ces connaissances, tout en les organisant en schéma au tableau; il procède ensuite à la lecture du texte, analyse devant les enfants les connaissances qui lui ont été confirmées et infirmées, et finalement précise ses nouveaux acquis. L'enseignant favorise ensuite les pratiques guidées où il aide les enfants à procéder au bilan et à la confrontation de leurs connaissances.

Le travail d'équipe profite également à l'enseignant de milieu défavorisé, s'il sait le structurer adéquatement. Une démarche claire de fonctionnement, à laquelle se soumet l'équipe, permet à chacun de ses membres de tirer profit du groupe. Une démarche claire permet aussi aux membres de l'équipe de se servir mutuellement de modèles. La démarche proposée aux élèves doit tenir compte du niveau de développement de leurs habiletés. Par exemple, les membres de l'équipe lisent à voix haute le titre et les sous-titres du texte, survolent celui-ci et observent les illustrations. Ensuite, ils ont 3 minutes pour formuler ensemble des hypothèses sur le contenu du texte. Cette brève discussion est suivie d'une période de lecture silencieuse (un maximum de 5 minutes y est consacré). L'enseignant peut faire lire le texte par segment, s'il juge à propos de procéder ainsi. Les élèves disposent ensuite de 5 minutes pour échanger sur ce que le texte leur a appris, sur ce qu'ils savaient déjà, sur les nouveaux liens qu'ils font, et finalement sur ce qu'ils ne comprennent pas encore. Ils peuvent aussi profiter de cette période pour identifier ou pour clarifier le sens des mots à l'aide d'indices graphiques ou venant du contexte, sinon pour clarifier

le sens des phrases ou pour saisir les liens entre les phrases ou les segments du texte. Suit une seconde discussion, au cours de laquelle les élèves voient dans quelle mesure les objectifs poursuivis sont atteints, et au cours de laquelle ils font l'inventaire des difficultés rencontrées et les solutions apportées. Ils retiennent les difficultés non résolues pour la discussion en grand groupe qui suivra.

L'enseignant qui a observé (et supporté au besoin) les différentes équipes fait état de son observation, et invite les élèves à identifier les difficultés non résolues. Il fait un listing des problèmes, et certains de ceux-ci sont discutés en grand groupe (en fonction des objectifs d'apprentissage à poursuivre). Pendant la lecture, les élèves ne devraient avoir recours à l'enseignant que lorsqu'ils ont épuisé toutes les autres ressources, et que le système de dépannage ne peut les tirer d'embarras. Il serait aussi souhaitable que l'enseignant n'intervienne que pour faciliter la compréhension de petites unités (les phrases) et de grandes unités sémantiques (les liens entre les phrases et entre les différentes parties du texte). Pour ce faire, l'enseignant interroge l'élève, l'invitant à dire dans ses mots ce qu'il a compris. L'enseignant précise au besoin et reformule de façon synthétique ce qui a été compris, et tente, en utilisant des indices variés, de faire anticiper la suite.

L'essentiel, c'est de faire en sorte que l'élève contrôle de plus en plus sa façon de lire, et qu'il développe des stratégies efficaces et économiques. Nous avons proposé des exemples d'activités à l'intérieur desquels les exercices d'objectivation sont étroitement associés à l'action en cours. De telles pratiques profitent aux enfants de milieu défavorisé, car elles assurent une forme de congruence socio-culturelle. La relation de confiance et la qualité des rapports unissant enseignants et élèves facilitent la réflexion sur l'apprentissage, et partant le développement des habiletés. En somme, ce qu'il faut retenir de tout cela, c'est que toute habileté de communication orale ou écrite se développe au maximum lorsqu'elle est soutenue par l'interaction.

L'écriture au service de la connaissance

On a longtemps fait de l'écriture une habileté presque mystique, et partant une habileté fort difficile à enseigner. Qui n'a pas connu l'horreur de la composition, où chacun se voyait donner une feuille blanche, un crayon, un titre et une heure pour écrire. Une semaine passait et les compositions étaient remises, fautes soulignées en rouge, à leurs auteurs. Les meilleures compositions étaient lues devant la classe, et comme l'enseignant honorait toujours les mêmes élèves, ceux-ci devenaient rapidement investis d'un don de moins en moins accessible aux autres. L'enseignant amplifiait d'ailleurs le mythe en lisant les moins bons travaux.

Pour Graves (1981), il est clair qu'écrire ne se fait pas par magie, en posant le crayon sur la feuille. Cette habileté, comme toutes les autres, s'enseigne. Pour ce faire, on doit connaître ce qu'est l'écriture, non moins que les processus qu'elle sous-tend. Autre chose: on ne peut amener les élèves à devenir des scripteurs efficaces et indépendants, que si on a soi-même fait l'expérience de l'écriture.

C'est l'interaction, avons-nous dit, qui favorise au maximum le développement des habiletés de communication, et il n'en n'est pas autrement pour l'écriture. Les habiletés d'écriture, tout comme les habiletés de lecture, se développent dans la mesure où l'enseignant met en place un modèle d'intervention faisant appel au modeling et à la pratique guidée. En début d'apprentissage, l'enseignant doit offrir suffisamment de modèles: il écrit devant les enfants en montrant comment le code oral se transforme à l'écrit; les enfants dégagent de ces modèles des stratégies d'écriture efficaces et économiques, stratégies qui, sans ce modeling, seraient fort difficiles à enseigner.

L'enseignant prépare les situations d'écriture qu'il compte faire vivre aux enfants, et prévoit les difficultés. Il observe de près les enfants en cours d'expérience, et il les guide vers la pratique autonome de l'écriture.

Graves propose une méthode de travail qui utilise le modeling, la coopération, les conférences et la rétroaction. Le développement de l'habileté à écrire est constamment supporté par l'interaction verbale. Et comme les enfants de milieu défavorisé appartiennent à une culture éminemment verbale, le développement de leur habileté à écrire pourra procéder de leur aisance à l'oral.

Les enfants utilisent souvent l'écrit pour consigner ce qu'ils connaissent d'un sujet, écrit Graves. Il se dit surpris de voir avec quelle patience ils reprennent un brouillon et manipulent mots et phrases jusqu'à ce qu'ils trouvent clairement ce qu'ils ont à dire, ou ce qu'ils connaissent du monde. Graves rappelle qu'au moment de l'entrée à l'école 90% des enfants croient qu'ils savent écrire, alors que 15% d'entre eux estiment pouvoir lire. Les tout jeunes enfants, c'est connu, imitent les gestes d'écriture bien avant d'imiter les gestes associés à la lecture. Il ne faut donc pas mettre en doute le besoin d'écrire des enfants, et il faut éviter de détruire leur désir d'apprendre, en perpétuant le mythe que seuls les enfants doués développent l'habileté à écrire.

Le programme de français du MEQ précise en ces termes ce qu'est l'écriture: «L'écriture est l'habileté à construire un message qui, par le choix et l'organisation de ses éléments graphiques, vise à répondre à l'intention et aux autres exigences de la communication.»¹ Tout au long du primaire, l'élève rédige des textes en fonction d'intentions de communication variées, et en fonction de lecteurs dont les besoins d'information et les caractéristiques varient.

L'écriture n'est pas qu'un moyen de communication avec autrui, mais aussi un moyen de communication avec soi-même. Cela nous intéresse d'autant plus que cette communication intra-personnelle ramène à la conscience la connaissance qu'on a du monde. On a tous vécu cette expérience de n'avoir rien à dire, jusqu'au moment où, armé d'un papier et d'un crayon, on se trouve tout à coup en possession d'une opinion articulée reposant sur des connaissances au départ insoupçonnées.

1 Direction des programmes, Service du primaire, Programme d'étude primaire, Français, Mai 1979, p. 26.

Les élèves de milieu défavorisé pourraient avantageusement tirer profit de cette recherche de connaissances que permet l'écriture, d'autant plus qu'une telle recherche commande un travail de coopération. Il ne faut pas pour autant conclure qu'il n'est pas nécessaire de poursuivre les objectifs du programme; il faut considérer, aussi, cet autre aspect de l'écriture qui supporte la quête de connaissances si importantes pour l'enfant défavorisé.

Revenons à la coopération. Pour Graves elle est nécessaire, car les enfants apprennent à écrire en aidant les autres. Aider quelqu'un à écrire nous fait prendre du recul par rapport à notre propre écriture, écrit-il. L'écriture de l'autre, enrichit la nôtre. La fonction sociale de l'écriture, et le fait que la publication légitime les raisons pour lesquelles on écrit, font dire à Graves qu'il faut publier.

Modeler l'écriture

Graves, pour qui l'écriture s'apprend essentiellement par modeling, suggère donc aux enseignants de devenir pour les enfants des modèles pensant et écrivant devant eux. Installé au rétroprojecteur ou au chevalet, l'enseignant met en mots les pensées qui accompagnent les différentes étapes du processus d'écriture. Il explique le choix de son sujet, les motifs de ce choix, et ce qu'il espère découvrir par l'écriture. Il explique que le fait d'en parler précise ce sur quoi il écrira. Il présente l'utilité du brainstorming (tout ce qui vient rapidement à l'esprit, sans jugement) et ses heureuses surprises. Il fait voir comment rechercher le mot juste, ou le mot manquant, comment faire des liens entre deux phrases, etc. L'enseignant rédige devant les enfants, en les invitant à réagir à son texte et à identifier ce qui le rendrait plus explicite et plus intéressant. Il voit avec les enfants les failles et les parties manquantes de son texte. Il précise l'ordre chronologique des événements, tout en montrant qu'on ne peut tout identifier du premier coup. Il montre comment rejeter ou conserver une information. Il montre comment les révisions rendent un texte compréhensible.

Il importe que l'enseignant offre plusieurs modèles de ce type, même lorsque les élèves ont une certaine maîtrise de l'écriture. Les élèves dégagent de la pratique de l'enseignant des stratégies ou des façons de faire qui, autrement, seraient fort difficiles, redisons-le, à enseigner.

L'enseignement des différentes stratégies d'écriture, de lecture et de communication orale est plus qu'essentiel: leur maîtrise fait de l'apprenant un expert.

Prototype d'activité d'écriture

Le choix du sujet constitue la première étape. L'enseignant distribue des journaux, des revues ou des livres dont les titres ou les sujets peuvent être des sources d'inspiration. Enseignant et élèves feuilletent cette banque d'idées avec l'intention de retenir quatre sujets d'intérêt. Après en avoir retenu deux, ils écrivent les raisons de ces choix; ils procèdent ainsi pour les deux autres sujets. Au cours de cette première étape, l'enseignant exprime à voix haute les

pensées qui accompagnent la recherche et l'identification des intentions d'écriture.

L'enseignant présente aux élèves le sujet sur lequel il compte écrire, tout en précisant ce qu'il espère découvrir par l'écriture. Il importe, dès le départ, que les élèves comprennent que grâce à l'écriture ils enrichiront la connaissance qu'ils ont d'un sujet.

Les élèves font aussi leur choix, après quoi ils disposent de quatre minutes pour en parler avec un ami. S'il arrive à certains de ne pas trouver de sujet, l'enseignant leur dit d'écrire (n'importe quoi), car les idées viendront en laissant «couler la plume».

Suit une première période d'écriture (d'une durée de cinq minutes). Tout le monde se met à l'oeuvre, et les élèves savent qu'ils ne doivent pas déranger l'enseignant à ce moment. Ce délai aide les élèves à se concentrer sur leur écriture et à résoudre par eux-mêmes les petites difficultés de départ.

L'enseignant utilise les cinq minutes qui suivent pour circuler dans la classe et pour répondre aux questions des élèves qui travaillent individuellement.

Si l'enseignant constate qu'un élève n'a pas encore écrit, il le questionne sur un sujet et il lui demande de réfléchir quelques minutes, car très bientôt il viendra entendre ses réponses.

Quatre ou cinq élèves présentent, pendant les dix minutes qui suivent, leur travail à l'enseignant: c'est la première conférence. Le simple fait de dire ce qu'il a écrit amène l'élève à prendre un premier recul par rapport à son écriture. A cette étape, l'enseignant est attentif au contenu, c'est-à-dire à l'information que l'élève possède sur le sujet. Il est essentiel, écrit Graves, que l'élève constate dès le départ qu'il connaît quelque chose sur le sujet, et que ce qu'il dit a de la valeur. L'enseignant sert de modèle au cours des premières conférences, et il interagit avec les élèves, un à un. En même temps qu'ils apprendront à imiter les questions de l'enseignant, les élèves développeront une façon de réagir entre eux, profitable à leur écriture.

Au terme de 15 à 20 minutes d'écriture, l'enseignant invite les élèves à faire une discussion en grand groupe d'une durée de 5 à 8 minutes. Pendant ce temps, il explore avec eux les sujets retenus, le degré de satisfaction générale, les difficultés rencontrées (l'enseignant en profite pour partager les siennes) et les solutions trouvées. Quelques élèves lisent ce qu'ils ont fait, ne serait-ce qu'une seule ligne. L'enseignant peut aussi présenter sa production. L'enseignant, attentif au contenu, utilise les mots des élèves pour les amener à préciser celui-ci. Pour finir, les élèves peuvent questionner les auteurs qui ont présenté leur production. Le travail se poursuit le lendemain, jusqu'à ce que des travaux soient prêts à être publiés. L'enseignant élabore avec les élèves un système permettant de conserver tout ce qui est écrit (listes de sujets, textes publiés, textes non publiés).

En écrivant ainsi chaque jour, les élèves apprendront rapidement (choix des sujets, écriture, conférences, plénière) et s'inscriront d'eux-mêmes à une conférence pour faire l'analyse de leur écriture. À partir du moment où les élèves auront développé une certaine autonomie, ils pourront travailler en équipe et utiliser le processus d'analyse que leur aura appris la conférence.

Il est important qu'à tout moment les élèves puissent se débrouiller sans recourir à l'enseignant. Une organisation matérielle qui encourage l'autonomie des élèves sert donc au développement de l'habileté. Tout comme pour la lecture, il faut mettre en place un système de dépannage capable d'aider les élèves dans des situations spécifiques (besoin de matériel, mots manquants, choix de mots, orthographe d'un mot, etc.).

Le canevas de la période d'écriture pourrait, après quelque temps, se définir ainsi:

durée	tâche de l'enseignant
5 min.	une fois/semaine l'enseignant écrit devant les enfants
10 min.	aide individuelle
20 min.	conférence de groupe
5 min.	aide individuelle en circulant dans la classe
15 min.	conférence individuelle
10 min.	partage collectif

L'enseignant doit modeler le plus souvent possible le processus d'écriture, car c'est le modeling qui démontre (le mieux) ce qui est commun à tous ceux qui écrivent (les difficultés comme les surprises), et c'est aussi le modeling qui fait (le mieux) voir les habiletés. Les élèves apprennent, grâce au modeling, ce qui leur est le plus utile, et Graves estime qu'il s'agit parfois d'éléments qu'on ne peut même pas soupçonner. Le modeling change aussi la relation avec la classe. Développer son habileté à écrire motive et l'enseignant et les élèves. L'écriture permet aussi une meilleure connaissance de chacun, car chacun, grâce à elle, partage sa connaissance du monde. Petit à petit la classe devient une communauté où les membres apprennent à s'entraider en devenant des modèles les uns pour les autres. Les élèves auront le sentiment de profiter de la force du groupe. Ils auront aussi constaté qu'ensemble ils sont capables de régler la plupart des problèmes.

La publication

L'aboutissement ultime de l'écriture, c'est la publication. L'enseignant conçoit un modèle simple et efficace de publication: chemise de couleur, couverture cartonnée recouverte de plastique, de tissu ou de papier peint, etc. Le traitement de texte facilite la publication en classe. Il est possible d'ajouter aux publications quelques notes biographiques sur l'auteur, sinon des fiches sur lesquelles les lecteurs pourront laisser des commentaires.

La publication exige qu'on respecte certaines conventions. L'enseignant doit se conformer aux objectifs des programmes, et fixer ce qui relève de sa responsabilité et de celle des enfants. Son rôle est celui de l'éditeur. Une

conférence formelle précède chaque publication. C'est à ce moment que l'auteur présente ce qu'il a choisi de publier. Le texte soumis à l'enseignant devra avoir été attentivement examiné; l'auteur aura encadré les fautes d'orthographe; il aura encadré les lieux où la ponctuation semble déficiente, et souligné les phrases dont la structure semble douteuse; il aura fait des x aux endroits où il faudrait préciser les connecteurs ou les liens entre les phrases ou entre les parties du texte. Progressivement, les élèves doivent comprendre que la révision et l'édition sont des étapes «normales» du processus d'écriture. C'est ainsi qu'ils objectiveront mieux leurs productions et qu'ils comprendront ce qui fait qu'un texte peut être publié et qu'un autre ne peut l'être. Graves croit que les jeunes élèves devraient publier aux dix jours, et les plus âgés aux huit semaines.

Plus les enfants écrivent, plus ils ont besoin d'entendre de la littérature, et plus ils ont besoin d'être informés. Plus ils ont besoin, aussi, de montrer leurs publications. D'où l'importance d'inviter des visiteurs en classe, ou de rendre les publications disponibles à d'autres classes. Nous ne sommes pas sans savoir, en terminant ce chapitre, que de nombreuses questions demeurent sans réponse. Aussi faut-il considérer ces applications pratiques comme un premier essai de systématisation de l'enseignement de la langue en milieu défavorisé. Pour certains, l'exercice n'aura pour vertu que sa rigueur; ou ne fera que confirmer des gestes posés quotidiennement. Pour d'autres, il sera source d'idées nouvelles et stimulantes.

**CONCLUSION
ET
BIBLIOGRAPHIE**

CONCLUSION

Nous ne saurions cacher, au moment de clore cette étude, notre désir de lancer aux enseignants un appel à l'effort et au courage. L'école en milieu défavorisé a une responsabilité toute particulière, car elle seule peut réparer, du moins en partie, l'injustice dont sont victimes les enfants défavorisés. Longtemps on leur a fait porter presque exclusivement le poids de l'échec et du sous-rendement scolaire. Trop nombreux sont aujourd'hui les appuis scientifiques qui invalident la thèse du déficit cumulatif, et qui font qu'elle doit être remplacée par la thèse de l'école inadaptée. L'école est inadaptée, croit-on, parce qu'elle propose aux enfants des pratiques et des conduites qu'ils n'ont pas pu expérimenter antérieurement.

L'école en milieu défavorisé doit donc s'employer rapidement à développer un savoir-faire capable de contrer les effets néfastes de la pauvreté sur l'apprentissage. Tout en reconnaissant l'ampleur de cette tâche, nous restons convaincus qu'une façon d'y arriver réside dans l'adaptation de l'enseignement à la socio-culture des élèves. Cette avenue, bien que riche de promesses, ne résout pas toutes les difficultés. Mais elle permet de considérer des caractéristiques culturelles grâce auxquelles il devient possible d'ajuster les stratégies d'enseignement et l'organisation sociale des situations d'apprentissage.

La pauvreté, nous l'avons dit maintes fois, rive les gens à leur univers immédiat: les moins favorisés de la société ne connaissent souvent que leur propre univers et leur propre mode de vie, ce qui, il va s'en dire, limite l'accès au savoir. L'école en milieu défavorisé doit s'interdire de sous-alimenter les enfants, et c'est là un enjeu essentiel de la scolarisation des enfants confrontés à la pauvreté. Nous allons jusqu'à dire qu'il est plus urgent d'enrichir les connaissances des élèves que d'adapter l'enseignement à la socio-culture. Plus qu'ailleurs, l'école de milieu défavorisé a le devoir d'être efficace, et elle ne peut tolérer que les élèves perdent leur temps. Bien sûr, l'école augmentera son efficacité si elle réussit à ajuster l'enseignement à la socio-culture des élèves. Par exemple, si elle tient compte du besoin qu'ils éprouvent d'accéder à la connaissance par des moyens concrets; ou si elle leur permet de réaliser des productions (concrètes) dans un court laps de temps; ou si elle favorise les contextes de coopération plutôt que de compétition.

Nous espérons, au début de nos travaux, dresser un portrait beaucoup plus exhaustif des gens confrontés à la défavorisation, et partant nous nous attendions à présenter davantage de prescriptions pédagogiques adaptées à la socio-culture. Nous constatons cependant, à regret, que le portrait tracé au chapitre II demeure imprécis. Et ce portrait, croyons-nous aujourd'hui, ne sera peut-être jamais plus précis. Trop de facteurs se conjuguent et font que la culture d'un groupe est sans cesse en mouvement et en redéfinition; bien plus, que les membres du groupe ne sont pas tous porteurs desdites caractéristiques.

Il faut aussi considérer que le portrait que nous traçons trouve bien plus ses sources dans la littérature américaine et européenne, que dans la littérature québécoise. Nombreux cependant sont les auteurs qui affirment que les caractéristiques des gens confrontés à la pauvreté transcendent les cultures et les frontières. Malgré cela, il convient de traiter avec prudence les caractéristiques que notre étude, qui ne procède pas d'une rigoureuse expérimentation, prête à la famille québécoise de milieu défavorisé.

Notre portrait ne révèle pas avec exactitude, non plus, la nature de l'interaction ou de la dynamique entre parent et enfant, ainsi que les patterns de communication des familles québécoises. Ce manque de précision affecte la congruence culturelle des prescriptions pédagogiques présentées, car nous restons convaincus que l'adaptation de l'enseignement du français passe par la connaissance des patterns d'échanges (verbaux) qu'utilisent les parents avec leurs enfants, de même que par la connaissance des pratiques de communication écrite en vigueur dans la famille et dans la communauté. Cette connaissance des différents modes de communication permettrait d'identifier des caractéristiques qui, transposées à l'organisation sociale des leçons de lecture, d'écriture et de communication orale, assureraient plus de congruence culturelle, et partant de meilleures conditions d'apprentissage.

Nous l'avons dit et redit: l'enseignement, pour être efficace, doit s'appuyer sur ce que l'élève connaît déjà du monde, pour l'amener, il va s'en dire, plus loin. Nous pourrions emprunter une image et dire qu'adapter l'enseignement c'est utiliser toutes sortes de moyens pour permettre à l'élève de «monter dans le train», qui ne doit pas pour autant «rester en gare», car dans ce contexte aucun voyageur n'aurait intérêt à y monter. L'idée est donc de permettre à l'élève de participer au voyage, et de faire en sorte que le voyage mène quelque part.

Le défi est d'enseigner la langue de façon efficace et de réussir à sensibiliser les élèves à la culture de l'écrit, car autant la maîtrise de la langue (orale et écrite) est nécessaire à la réussite et à la poursuite du cursus scolaire, autant elle est nécessaire à la réussite sociale et professionnelle. Les différentes pratiques proposées aux élèves doivent être signifiantes et s'inspirer, du moins en début d'apprentissage, des pratiques en vigueur dans leur communauté.

L'expérience nous a permis d'observer que les élèves sont particulièrement sensibles aux contextes ludiques tels les jeux de rôle, ou de marionnettes, ou les jeux dramatiques; ces différents contextes, moins formels, leur permettent de s'accomoder, c'est-à-dire de parler en fonction des exigences des différentes situations et des exigences de l'école. La volonté de s'accomoder naît du désir de s'identifier; il ne faut donc pas perdre de vue que cela n'est possible qu'à l'intérieur d'une relation faite de respect mutuel, voire d'admiration. L'enseignant doit demeurer un modèle pour les élèves. Il doit être une autorité intellectuelle; il gagnera ce statut dans la mesure où il pourra quotidiennement démontrer et faire éprouver aux élèves la pertinence et l'utilité des apprentissages. C'est aussi à travers les pratiques menées par l'enseignant que les élèves découvriront la culture de l'écrit. Ce modèle adulte lisant et écrivant devant eux leur fera découvrir les fonctions et les différents

usages de la communication écrite, autant que les stratégies qui feront d'eux des lecteurs et des scripteurs efficaces, et partant de bons apprenants.

Nonobstant les questions sans réponses et l'imprécision du portrait de la clientèle scolaire, notre étude n'est pas sans mérites: elle décourage les préjugés à l'égard des moins favorisés de la société. Le lecteur qui saisit les réalités brutales auxquelles sont confrontés les pauvres n'a d'autre choix que de les respecter pour leur courage.

Les différents diagnostics pour expliquer l'échec scolaire sont clairement définis, et ceux-ci sont plus importants qu'on ne le croit à première vue, car chacun appréhende cette réalité avec le besoin d'en refaire l'ontogénèse, c'est-à-dire de croire en chacun des diagnostics qui ont prévalu.

Notre étude a finalement le mérite de proposer des prescriptions pédagogiques qui tiennent compte de certaines caractéristiques socio-culturelles et de développements récents en sciences de l'éducation.

Reste maintenant à enrichir ces schèmes et à leur faire subir l'épreuve de la réalité.

L'enseignement en milieu défavorisé a des exigences particulières que la société québécoise doit aujourd'hui reconnaître. Dans ces milieux plus que partout ailleurs, l'enseignement doit être constamment soutenu pour pouvoir s'ajuster aux besoins des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Archambault, J., Boucher, M., Chamberland, P., Gervais, J., Martin, L., Vésina, A., L'enseignement à la C.É.C.M.: des interventions pédagogiques adaptées, décembre 1989.

Au, K. H-P., Cultural congruence in the social organisation of a reading lesson with Hawaiian students, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, M.A., April 7-11, 1980.

Bélanger, M., L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieu défavorisé, Des leçons à en tirer pour le Québec, Dans Pierre Joly, R., 1974.

Bélanger, P.W., et Rocher, G., École et société au Québec, Éléments d'une sociologie de l'éducation, Éditions HMH ltée, 1970.

Bertrand, P., Trois époques disent un présent, dans Grootaers, D., Approche sociologique des cultures populaires, Culture mosaïque, Vie ouvrière, Belgique, 1984.

Bonnier-Tremblay, F., DEDAPAM, 3e et dernier rapport, 1971 à 1976, Bureau de psychologie, Division des services spéciaux, Service des études, CECM, 1977.

Brassart, D., Gruwez, C., Pagé, M., Primeau, G., Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école, Centre Internationale d'Études Pédagogiques, Sèvres, C.É.C.M., 1984.

Brown, A.L., Palincsar, A.S., Reciprocal teaching of comprehension - fostering and comprehension - monitoring activities, cognition and instruction, 1 (2), 117-175, 1984.

Calfee, R.C., and others, Designing reading instruction for cultural minorities: the case of the Kamehameha early education program, Havard Univ. Cambridge, Mass., Graduate school of Education, 1981.

Campeau, R., Comparaison des sous-cultures ouvrière et pauvre, Étude des représentations sociales d'une relation pédagogique, Montréal, Université de Montréal, 1972.

Caouette, C.E., Bourbeau, G., Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé, rapport synthèse, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1970.

Ceccon, C., Darcy de Oliveira, M., et R., Harper, B., Fonvielle, R., Attention, école!, document l'idac 16/17.

BIBLIOGRAPHIE

- Cicirelli, V.G., Evans, J.W., Schiller, J.S., The impact of Head Start: A reply to the report analysis, *Harvard Educational Review*, Vol. 40, no. 1, Winter 1970, pp 105-170.
- Comer, J.P., Educating Poor minority children, *Scientific American*, volume 259, number 5, November 1988, pp 42-48.
- Côté, C., Paiement, G., Misère à la carte, Dossier un Québec cassé en deux, *Relations*, novembre 1988, pp 266-268.
- Dacos-Burgues, M.H., Les sous-prolétaires ou les exclus, dans Grootaers, D., Approche sociologique des cultures populaires, *Culture mosaïque, Vie ouvrière*, Belgique, 1984.
- Dion, L., Le Bill 60 et la société québécoise, dans Bélanger, P.W., et Rocher, G., École et société au Québec, Éléments d'une sociologie de l'éducation, Textes choisis, Éditions HMH Itée, 1970, pp. 301-328.
- Direction des programmes, Service du primaire, Programme d'étude primaire, Français, mai 1979.
- Drolet, M., Un cadre ludique à la communication orale, Montréal, CSIM, mars 1985.
- Foucalt, M., et al., La Problématique sociale et scolaire des milieux socio-économiquement faibles: documents connexes à la politique d'intervention de la CÉCM en m.s.é.f. (3e plan d'action), Montréal, C.É.C.M., 1983.
- Games, E., Granich-Goose, J., Urban poverty in a cross-cultural context, The Free Press, New York, Collier Mc Millan Publishers, London, 1973.
- Graves, D.H., Writing: teachers and children at work, Heinemann Educational books, Exeter, New Hampshire and London, 1981.
- Grootaers, D., Approche sociologique des cultures populaires, *Culture mosaïque, Vie ouvrière*, Belgique, 1984.
- Grootaers, D., Notice 2, La culture des anciens habitants d'un quartier populaire (monographie), dans Grootaers, D., 1984.
- Hymes, D.H., and others, Ethnographic monitoring of children's acquisition of reading/language arts skills in and out of the classroom, Volumes I, II, and III, Final report, National inst. of Education (ED), Washington, D.C., 1981.
- Jones, B.F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S., Carr, E., Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas, Alexandria, Virginia: ASCO, 1987.

BIBLIOGRAPHIE

- Kelley, M.G., the value orientation test: An exploration of the culture of poverty thesis using a new projective instrument, center research and development Report no. 15, National center for educational research and development (Drew/nc), Washington, D.C. Div. of research and development resources, 1972.
- Kutner, N., An interethnic and place of residence examination of the culture of poverty, Department of rural sociology, Texas agricultural experiment station, Texas A&M University, Departmental technical report number 75-3, 1975.
- Labov, W., Le parler ordinaire, La langue dans les ghettos noirs des États-Unis, Les éditions de minuit, 1978.
- Laperrière, A., Où s'en va l'intervention en écoles de milieux socio-économiquement faibles? C.E.C.M., Montréal, Juillet 1976.
- Laperrière-Nguyen, A., La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles. Rapport préliminaire présenté à la Division des services spéciaux, Projet Opération Renouveau, Montréal, C.E.C.M., 1975.
- Lavoie, M., Pierre, R., Apprendre à comprendre en première année dans Pierre, R., Approche cognitive de la didactique de la lecture: exposé de recherches réalisées depuis 10 ans, Symposium tenu dans le cadre du 2e congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, novembre 1989.
- Leacock, E.B., The culture of Poverty, A critique, Simon and Schuster, New York, 1971.
- Ledoux-Martel, C., L'apprentissage des mathématiques chez des enfants de troisième année de niveaux socio-économique moyen et inférieur, thèse (M.A.), Université de Montréal, 1971.
- Lesemann, F., A propos de la «culture de pauvreté», Intervention, no. 28, Hiver 70, pp. 3-14.
- Lesemann, F., Les nouvelles pauvretés, l'environnement économique et les Services sociaux, Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, Les publications du Québec, 1987.
- Lévesque, M., L'égalité des chances en éducation, Considérations théoriques et approches empiriques, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche, 1979.
- Lewis, H., Culture of poverty? What does it matter, dans Leacock, E.B., the culture of poverty, Simon and Schuster, New York, 1971, pp. 345-363.

BIBLIOGRAPHIE

Lewis, O., *La Vida, Une famille portoricaine dans une culture de pauvreté: San Juan et New York*, Paris, Gallimard, 1969.

Little, A., Smith, G., *Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis*, Organisation de coopération et de développement économique, 1971.

Losier, A., Pierre, R., *Enseigner à comprendre en sixième année dans Pierre, R., Approche cognitive de la didactique de la lecture: exposé de recherches réalisées depuis 10 ans*, Symposium tenu dans le cadre du 2^e congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, novembre 1989.

Martin, L., *Documents de travail inédits: Objectif terminal en lecture et tableau synthèse des objectifs d'enseignement et d'apprentissage en lecture*, Service des études, C.É.C.M., 1989.

Martin, L., *Document de travail inédit: La signifiante et l'apprentissage*, Service des études, C.É.C.M., 1989.

Miller, D.B., *A partial test of Oscar Lewis's culture of poverty theory in rural America*, paper presented at the annual meeting of the Southern Association of Agricultural Scientists 73rd, Nobile, Alabama, February 1-4, 1976.

Milner, H., *La réforme scolaire au Québec*, Québec/Amérique, Montréal, 1984.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Éducation et développement, Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés*, document de travail, Québec, MEQ, 1975.

Ministère de l'Éducation, *Plan d'action pour les interventions éducatives en milieux économiquement faibles*, Projet, janvier 1985.

Pagé, M., *Étude de la structure de la phrase: élaboration de techniques et comparaison d'enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen*, Montréal, Université de Montréal, 1971.

Païement, G., *L'urgence de voir autrement, dossier un Québec cassé en deux*, Relations, novembre 1988, pp. 275-276.

Pedersen, E., Faucher, T.A., Eaton, W.W., *A new perspective on the effects of first-grade Teachers on children's subsequent adult status*, *Harvard Educational Review*, vol. 48, no. 1, February 1978, pp. 1-31.

BIBLIOGRAPHIE

Pierre, R., Approche cognitive de la didactique de la lecture: exposé de recherches réalisées depuis 10 ans, Symposium tenu dans le cadre du 2e congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, novembre 1989.

Pierre-Joly, R., L'éducation en milieux défavorisés, Actes d'un symposium tenu dans le cadre du XI^e congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle sous la présidence de Mme Thérèse Lavoie-Roux, présidente de la C.É.C.M., Montréal, C.É.C.M., Office des relations publiques, 1974.

Proulx, J.P., Le taux de la taxe scolaire à Montréal baisse de 9.3%, *Le Devoir*, mardi 20 mai, 1989.

Proulx, J.R., Rapport de recherche sur l'adaptation de l'enseignement du français en milieu défavorisé, 1988-1989, Conseil scolaire de l'île de Montréal, décembre 1989.

Smith, F., La compréhension et l'apprentissage, HRW, Montréal, 1979.

Smith, M.S., Bissell, J.S., Report analysis: the impact of Head Start, *Havard Educational Review*, vol. 40, no. 1, Winter 1970, pp. 51-103.

Tilman, F., La culture ouvrière aujourd'hui, dans Grootaers, D., Approche sociologique des cultures populaires, Culture mosaïque, Vie ouvrière, Belgique, 1984.

Tilman, F., Les classes sociales, dans Grootaers, D., Approche sociologique des cultures populaires, Culture mosaïque, Vie ouvrière, Belgique, 1984.

Tousignant, C., Morales, N., Les avatars de la prévention, *Revue internationale d'action communautaire* 11/51, La prévention, entre le contrôle et l'auto-gestion, Montréal, 1984, pp. 9-19.

Turp, L., Développement de l'habileté à lire en première année, Montréal, C.É.C.M., décembre 1985.

Valentine, C.A., Culture and poverty, Critique and counter-proposals, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1968.

Valentine, C.A., The «Culture of Poverty»: Its scientific significance and its implications for action, dans Leacock, E.B., The culture of poverty, A critique, Simon and Schuster, New York, 1971, pp. 193-225.

Zélis, G., Les malaises dans la société industrielle, dans Grootaers, D., Approche sociologique des cultures populaires, Culture mosaïque, Vie ouvrière, Belgique, 1984.

